



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Lingue, Culture e Letterature e Scienze del Linguaggio
ciclo 30

Tesi di Ricerca

**Servizio di supporto in inglese allo staff
accademico nei programmi EMI
(English as a Medium of Instruction)
Un progetto pilota al Dipartimento di Management**

SSD: L-LIN/02

Coordinatore del Dottorato
Ch. prof. Enric Bou Maqueda

Supervisore
Ch. prof. Carmel Mary Coonan

Dottoranda
Elena Borsetto
Matricola 956150

Ringraziamenti

Il percorso di ricerca che ho svolto in questi anni, e che mi ha condotto al completamento di questo lavoro, non è stato privo di difficoltà. Gli ostacoli che mano a mano si sono interposti sul mio cammino rappresentano però la parte più stimolante, perché mi hanno messa di fronte alle mie capacità e ai miei limiti come essere umano e come studente. Se nel primo caso, infatti, si è protesi verso le infinite possibilità che si vorrebbe poter realizzare, dall'altro è necessario fare i conti con le proprie mancanze e con quanto ancora occorre imparare. Se ciò che conta non è la destinazione, ma il viaggio, posso solo sperare che questo lavoro ne rappresenti la prima tappa, e non un traguardo definitivo.

Alla luce di queste considerazioni, è doveroso ringraziare tutti coloro che mi hanno accompagnata, e che hanno contribuito alla realizzazione di questo progetto. Innanzitutto, ringrazio la mia famiglia, che mi è stata accanto non solo nei momenti di gioia, ma anche in quelli di stanchezza, e che non mi ha mai fatto mancare affetto e comprensione. Ringrazio il mio ragazzo e gli amici, che mi hanno sempre offerto la solidità di un abbraccio e il conforto di cui avevo bisogno.

Un ringraziamento particolare va al mio supervisore, Carmel Mary Coonan, per la sua incrollabile fiducia nei miei confronti. Ringrazio infine tutti i partecipanti e il Dipartimento di Management per aver dato l'avvio al progetto; e i miei colleghi del dottorato, soprattutto Daniel per aver collaborato alla raccolta dati, e Ada per il suo costante supporto e i suoi preziosissimi consigli.

Indice degli argomenti

Frontespizio	i.
Ringraziamenti	iii.
Indice degli argomenti	v.
Indice delle figure	ix.
Indice delle tabelle	ix.
Abbreviazioni e acronimi	x.

Introduzione 1

I. Contestualizzazione teorica 7

1.1 Il processo di Internazionalizzazione	7
1.1.1 L'introduzione dei corsi in inglese	8
1.1.2 Il ruolo dei rankings	10
1.1.3 L'inglese come lingua globale	13

II. Literature review 17

2.1 Le Caratteristiche dell'EMI	17
2.1.1 Definizione di EMI	18
2.1.2 Ragioni a sostegno dell'EMI	19
2.1.3 Aspetti problematici dell'EMI	22
2.2 Confronto con altre tipologie: CLIL/ICLHE, ELF, EMEMUS	28
2.2.1 Descrizione di CLIL e ICLHE	30
2.2.2 EMI in relazione a CLIL/ICLHE	34
2.2.3 Descrizione di English as a Lingua Franca (ELF)	37

2.2.4 EMI in relazione a ELF	42
2.3 Stato dell'arte sull'EMI	46
2.3.1 Opinioni e attitudini di docenti, studenti e staff	47
2.3.2 Studi sui problemi dello staff accademico	51
2.3.3 Servizi di supporto e formazione offerti	56
2.4 Il presente studio	60
2.4.1 Il contesto italiano	61
2.4.2 Obiettivo e domande di ricerca	70
2.5.3 Ipotesi sui risultati	73
III. Metodologia e raccolta dati	75
3.1 Il background metodologico	75
3.1.1 I metodi impiegati negli studi su ELF e EMI	76
3.1.2 Il metodo qualitativo	77
3.1.3 L'approccio socio-costruttivista	83
3.1.4 la Grounded Theory	86
3.2 Lo studio	89
3.2.1 L'Università Ca' Foscari e il Dipartimento di Management	89
3.2.2 Breve genealogia del progetto	91
3.2.3 Le caratteristiche del Progetto Koinè	93
3.2.4 Lo sportello	98
3.3 La raccolta dati	100
3.3.1 Questioni etiche	101
3.3.2 I periodi, le modalità e il tipo di dati raccolti	103
3.3.3 I partecipanti	110

3.3.4 Le interviste	114
3.3.5 Il processo di analisi e codifica dei dati	117
IV. Analisi dei dati	125
4.1 Analisi delle occorrenze	126
4.2 Problematiche di tipo linguistico	132
4.2.1 Lessico accademico	133
4.2.2 Pronuncia e capacità orali	142
4.2.3 Aspetti grammaticali	149
4.2.4 Aspetti meno frequenti	153
4.3 Problematiche di tipo metodologico e psicologico	155
4.3.1 Interazione con gli studenti	156
4.3.2 Gestione dei materiali e delle lezioni	157
4.3.3 Aspetti psicologici dell'insegnamento in inglese	159
4.4 Situazioni comunicative	162
4.4.1 Comunicazioni interne alla classe	163
4.4.2 Comunicazioni esterne alla classe	167
4.5 Il ruolo dello sportello	170
4.5.1 Suggerimenti dei tutor sulle strategie dei docenti	170
4.5.2 Risultati e impatto dello sportello	175
4.5.3 Prime conclusioni sui dati raccolti	180
V. Discussione dei dati	185
5.1 Risultati del progetto Koinè	185
5.1.1 Problematiche linguistiche	186
5.1.2 Problematiche metodologiche e psicologiche	192

5.1.3 Quale modello di riferimento per la lingua?	200
5.2 Limiti e potenzialità dello studio	205
5.2.1 Limiti e validità dello studio	206
5.2.2 Ipotesi sulla limitata partecipazione al progetto	211
5.2.3 Benefici dello sportello	216
5.3 Internazionalizzazione e misure di qualità	218
5.3.1 Il ruolo delle language policies	219
5.3.2 Incentivi al training	221
5.2.3 Sviluppi futuri per la pedagogia e per la ricerca	225
Conclusione	231
Riferimenti bibliografici	235
Bibliografia (di approfondimento)	255
Allegati	xi.
Allegato A	xi.
Allegato B	xii.
Allegato C	xiii.
Allegato D	xiv.
Estratto per riassunto della tesi di dottorato	xv.

Indice delle figure

Figura I: The language - content continuum (adattato da Airey, 2016)	29
Figura II: Schema del processo di codifica dei dati	124
Figura III: Analisi delle parole più ricorrenti all'interno dei diari	128
Figura IV: Risultati della codifica dei dati con Nvivo (pagina successiva)	118
Figura V: Uso della lingua – contesti e registri	163
Figura VI: Group query delle interviste condotte	175

Indice delle tabelle

Tabella I: Confronto tra le tipologie di paradigmi più ricorrenti nei corsi erogati in inglese	45
Tabella II: Periodi dell'anno accademico e orari settimanali dei tutor	96
Tabella III: Lista dei partecipanti allo sportello – 1° periodo	103
Tabella IV: Lista dei partecipanti allo sportello – 2° periodo	104
Tabella V: Tipo di dati raccolti	106
Tabella VI: Attività svolte durante le sessioni di sportello	107
Tabella VII: Problematiche riscontrate durante le sessioni di sportello	108
Tabella VIII: Lista completa dei partecipanti e numero di sessioni	110
Tabella IX: Caratteristiche dei partecipanti	111
Tabella X: Lista delle interviste condotte su un campione dei partecipanti	115
Tabella XI: Problematiche emerse allo sportello in base alla frequenza	130
Tabella XII: Attività suddivise in base alla frequenza	131
Tabella XIII: Esempi di vocaboli o frasi suggeriti ai partecipanti	134
Tabella XIV: Esempi di vocaboli richiesti per contesti diversi	135

Tabella XV: Esempi di vocaboli richiesti dal personale tecnico-amministrativo	138
Tabella XVI: Esempi d'uso incorretto nella scelta del lessico	140
Tabella XVII: Esempi di pronuncia incorretta	146
Tabella XVIII: Domande e tematiche codificate nelle interviste	176
Tabella XIX: Tipologia di situazioni comunicative	183

Abbreviazioni e acronimi

BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
BELF	Business English as a Lingua Franca
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EAP	English for Academic Purposes
EFL	English as a Foreign Language
EHEA	European Higher Education Area
ELF	English as a Lingua Franca
ELFA	English as a Lingua Franca in Academic settings
EMI	English-Medium Instruction
ENL	English Native Language
ESP	English for Specific Purpose
FL	Foreign Language (o LS)
ICLHE	Integrating Content and Language in Higher Education
IIE	Institute for International Education
L1	first language (mother tongue)
L2	second language
LS	Lingua Straniera (o FL)

Introduzione

Questo lavoro di ricerca è il frutto di uno studio descrittivo che mira ad esplorare un fenomeno di recente espansione all'interno dell'ambiente accademico, in cui sono in atto dei processi di Internazionalizzazione. Il fenomeno in questione prende il nome di EMI – English as a Medium of Instruction – e si verifica quando discipline accademiche non-linguistiche vengono insegnate attraverso l'uso della lingua inglese. L'introduzione di corsi e programmi universitari erogati in inglese è stato infatti uno dei principali cambiamenti che sono avvenuti nelle università, soprattutto in seguito agli accordi stipulati a Bologna (1999) per uniformare tutte le istituzioni accademiche dell'area europea (EHEA).

Alla base della scelta di questa lingua vi sono ragioni storiche, economiche, sociali ed educative, che forniscono il contesto teorico in cui si inserisce il presente studio. Nel primo capitolo verranno delineate alcune delle principali ragioni che supportano l'introduzione di questi programmi in inglese veicolare, come ad esempio l'aspirazione delle università a diventare più internazionali e a competere sul piano mondiale con le istituzioni di altri paesi. La scelta dell'inglese è dovuta anche al suo crescente uso fra parlanti appartenenti a background culturali diversi. Tali premesse hanno portato alla creazione dell'EMI (English as a Medium of Instruction) e fungono da base per tentarne una descrizione, poiché ancora non ne esiste una definizione univoca. Alcune delle caratteristiche dell'EMI emergono dal confronto con altri termini quali l'ELF (English as a Lingua Franca), con cui si definiscono le situazioni linguistiche in cui l'inglese è il mezzo di comunicazione usato fra parlanti di diverse nazionalità; e negli ambienti di apprendimento CLIL (Content and Language Integrated Learning), in cui lingua e contenuto vengono insegnati congiuntamente. Entrambi questi termini verranno spiegati e raffrontati con l'EMI, con il quale condividono certi tratti e dal quale però si differenziano per scopi e modalità d'uso.

Una volta prese in esame queste caratteristiche, all'interno del secondo capitolo verranno elencati gli studi che si sono occupati di questo fenomeno, a partire dal Nord Europa, dove le prime ricerche hanno avuto luogo quasi vent'anni fa, per finire con il contesto italiano in cui è situato anche il presente studio. Le maggiori problematiche rappresentate dall'EMI verranno considerate al fine di

mostrare i vantaggi e gli svantaggi che tale cambiamento comporta, soprattutto per quanto riguarda il corpo docente universitario.

Infatti, il motivo per cui si è scelto di investigare questo fenomeno risiede nel fatto che la sua implementazione ha un impatto diretto sul lavoro dello staff accademico, che si trova a dover utilizzare la lingua inglese nello svolgimento di alcune delle proprie attività, quali ad esempio l'insegnamento e la pubblicazione per i docenti, oppure le comunicazioni con uffici all'estero e con gli studenti internazionali per il personale amministrativo. Si è ipotizzato perciò che in tali situazioni lo staff debba far fronte ad una serie di problematiche inerenti il passaggio dalla propria lingua (L1) ad una lingua straniera (LS). Parallelamente ai problemi vengono inoltre investigate quali siano le necessità espresse dallo staff, al fine di trovare e proporre delle soluzioni che rispondano adeguatamente ai loro bisogni.

L'occasione di esplorare tali questioni è sorta grazie all'attivazione di un progetto di supporto denominato "Koinè" (dal greco, "lingua comune, lingua franca"), che è stato avviato presso il Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari, dove si è svolta la raccolta dati del presente studio. Il progetto di supporto prevede la fruizione da parte dello staff accademico del Dipartimento di un servizio di sportello, a cui rivolgersi per richiedere una consulenza sui problemi che possono insorgere nelle situazioni in cui l'inglese viene usato per comunicare in ambiente accademico. Per tale motivo, le domande di ricerca che ci si è posti riguardano l'identificazione delle problematiche e delle necessità dello staff nei programmi in lingua inglese (EMI). Inoltre, si è voluto capire se il servizio di sportello potesse rappresentare uno strumento di supporto adeguato per rispondere alle richieste formulate dai partecipanti al progetto. In base ai risultati degli studi condotti in altri paesi europei, è stato supposto che queste richieste possano essere di natura prettamente linguistica, ma anche comunicativa.

Le modalità con cui si è cercato di rispondere a tali questioni sono descritte nel terzo capitolo, che è dedicato alla metodologia. Trattandosi di un progetto pilota, il tipo di indagine ritenuta più adatta a questo studio esplorativo e descrittivo, è stata la Grounded Theory applicata ad un metodo di raccolta dati qualitativo. Inoltre, l'utilizzo dell'approccio socio-costruttivista si è rivelato utile per analizzare la situazione dal punto di vista dei partecipanti al progetto di supporto, che costituiscono anche il campione preso in esame dalle analisi. La raccolta dati è durata per un periodo di sette mesi, che corrispondono sommariamente all'anno accademico 2015-16, a cui risale la prima

edizione del progetto “Koinè” all’interno del Dipartimento di Management. Come parte del progetto, i membri del Dipartimento hanno avuto la possibilità di prendere appuntamento con uno dei due tutor a disposizione durante certi orari e giorni della settimana. Durante le sessioni di sportello, che hanno avuto luogo principalmente in lingua inglese, i partecipanti hanno usufruito di alcuni servizi ed espresso una serie di richieste, tra cui:

- correzione (*proofreading*) di slides, materiali per i corsi, e articoli da pubblicare;
- perfezionamento della pronuncia di vocaboli in inglese;
- suggerimento di strumenti per migliorare la comunicazione e l’interazione con gli studenti;
- ripasso di regole della grammatica inglese;
- ampliamento del lessico accademico;
- strategie per l’utilizzo di un'altra lingua nell’insegnamento;
- conversazione;
- traduzione.

In questo progetto di ricerca, la figura del tutor che fornisce il servizio di supporto, e il ricercatore che conduce l’indagine, si trovano a coincidere. In tal modo, è stato possibile per il ricercatore agire come *participant observer* (Spradley, 1980), potendo svolgere contemporaneamente il ruolo attivo di tutor allo sportello e il ruolo di osservatore all’interno della propria ricerca.

I dati sono stati raccolti attraverso le annotazioni in inglese che ciascun tutor ha redatto all’interno delle sessioni di consulenza, e che sono state poi trascritte nei “diari delle attività”, includendo anche le informazioni sulle caratteristiche dei partecipanti, e sulla tipologia di attività richiesta al tutor durante i suoi orari di sportello. A seconda delle attività svolte durante le sessioni, sono emerse una serie di perplessità e problematiche. Durante i primi due mesi del servizio, entrambe le categorie – attività e problematiche - sono state catalogate, per poi essere codificate attraverso le procedure previste dalla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2006). In seguito, ogni qualvolta i partecipanti mostravano le loro incertezze con la lingua, oppure domandavano informazioni e chiarimenti su aspetti lessicali, grammaticali o d’altro tipo, i tutor contrassegnavano le caselle corrispondenti a tali attività all’interno delle griglie di osservazione, create allo scopo di registrare questi eventi per poterli poi conteggiare.

Nelle fasi di analisi, come era stato inizialmente ipotizzato, sono state individuate una serie di problematiche di tipo linguistico, ma anche alcuni fattori psicologici e metodologici, come ad

esempio le difficoltà relative alla gestione dei materiali e dell'interazione in classe con gli studenti, oltre all'insegnamento in inglese. In particolare, durante le sessioni di sportello, i problemi di tipo psicologico si sono manifestati nelle occasioni in cui i partecipanti hanno condiviso le loro opinioni personali. Al fine di poter conoscere nel dettaglio il loro punto di vista, si è deciso di condurre anche una serie di interviste ad alcuni dei docenti, per completare l'analisi e fornire un quadro più completo della situazione dei corsi erogati in inglese.

Le analisi si sono quindi concentrate sulla descrizione dei principali problemi rilevati dai tutor durante le sessioni, in base alla frequenza con cui si sono verificati durante tutto il periodo di raccolta dati. Dai conteggi risulta che le problematiche maggiormente trattate allo sportello sono state quelle lessicali. In particolare, in molte delle sessioni è stata osservata una situazione in cui il partecipante aveva delle difficoltà a trovare le parole giuste con cui esprimersi, che nei dati viene indicata con il termine "vocabulary suggestion". In quei casi, il partecipante poteva ricorrere all'aiuto del tutor per avere un suggerimento lessicale a proposito della parola o della frase che intendeva usare. In altri casi, senza che il partecipante lo domandasse esplicitamente, il tutor forniva la parola mancante al suo enunciato, oppure suggeriva l'espressione che più poteva avvicinarsi a quanto veniva comunicato. Altri casi frequenti di problemi linguistici che sono stati corretti dai tutor sono quelli di tipo grammaticale, e gli errori di pronuncia. Nel primo caso si è spesso trattato di variazioni dalla norma standard, quali la mancanza dell'uso della lettera "-s" alla terza persona singolare, oppure il mancato accordo tra il singolare e il plurale dei nomi e dei verbi. Nel secondo caso, gli errori individuati hanno a che fare con l'accento (*stress*) incorretto con cui certe parole vengono enunciate, oppure con una pronuncia imprecisa di alcuni suoni vocalici.

Per quanto riguarda invece i problemi metodologici e psicologici, i tutor hanno fornito una serie di suggerimenti, lasciando piena libertà ai docenti di decidere se seguirli o meno. In un caso specifico, uno dei partecipanti desiderava rielaborare alcuni componenti dei materiali del suo corso, in base ai suggerimenti ricevuti. Come risulterà poi dalla sua intervista, le modifiche operate alla struttura delle sue slide, e l'utilizzo di un numero maggiore di tecniche di comunicazione all'interno delle sue lezioni, hanno contribuito a migliorare sensibilmente la valutazione di fine corso datagli dai suoi studenti. I risultati di questo studio sono rilevanti ai fini della ricerca futura dell'EMI in Italia, in cui si può ipotizzare una forma di training ai docenti dei corsi EMI che tenga conto dell'importanza della metodologia per il miglioramento delle loro prestazioni in classe.

Altri aspetti di particolare interesse, utili a comprendere se il progetto possa essere considerato un valido strumento di supporto nei programmi EMI, sono emersi durante le interviste con i docenti, i quali hanno espresso il loro parere positivo sullo sportello e hanno indicato dei benefici dal punto di vista psicologico dovuti al fatto di averne usufruito. Tuttavia, sono state manifestate alcune perplessità riguardo la scarsa adesione al progetto da parte degli altri membri del Dipartimento, e più in generale, riguardo il giudizio degli studenti a proposito della competenza linguistica dei docenti che insegnano in inglese.

A partire dai dati analizzati, nel capitolo dedicato alla discussione, sono state formulate una serie di riflessioni sul personale accademico che lavora nei programmi EMI e sulle modalità con cui supportarlo. Innanzitutto, è stato rilevato come sia il personale docente che quello amministrativo abbiano delle esigenze specifiche, che dipendono anche dal tipo di situazione comunicativa in cui si trovano ad interagire. Ad esempio, i docenti necessitano non solo delle competenze linguistiche adeguate per comunicare in classe, oppure durante le conferenze, ma anche di strumenti didattici efficaci per fare fronte alle possibili difficoltà che derivano dall'insegnamento in inglese. I bisogni linguistici dello staff amministrativo, invece, riguardano principalmente l'uso dell'inglese scritto formale per i documenti e la corrispondenza elettronica ufficiale.

Inoltre, dopo aver esplorato le problematiche e le necessità dello staff accademico dalla prospettiva dei diretti interessati, la rilevanza del presente studio risiede anche nel fatto di essere stato un progetto pilota che ha poi ispirato una serie di seminari dedicati alla formazione dei docenti, denominati "Academic Lecturing", erogati in diversi dipartimenti appartenenti all'Università Ca' Foscari. Perciò, oltre all'uso dello sportello per risolvere i problemi che possono sorgere nelle situazioni comunicative come quelle descritte, nella parte finale dello studio vengono proposte delle soluzioni a lungo termine, che prevedano percorsi di formazione del personale amministrativo (attraverso dei corsi di lingua appositi), e del personale docente (attraverso ad esempio dei seminari sulla didattica). Sulla base dei risultati ottenuti da questo studio e dai conseguenti progetti di formazione, vengono quindi consigliate una serie di misure da intraprendere a livello istituzionale, come ad esempio incentivare forme di training e certificazioni per accreditare la qualità degli insegnamenti e dei servizi forniti nei programmi EMI.

Infine, vengono formulate delle proposte di ricerca, che includono l'investigazione delle dinamiche che hanno luogo all'interno delle classi insegnate in inglese, in modo da poterle poi mettere a

confronto con quelle insegnate in italiano, e verificare i risultati di tale apprendimento sugli studenti. Infatti, una delle sfide future che si prospettano è quella di riuscire a bilanciare la presenza sempre più consistente della lingua inglese all'interno degli ambienti accademici italiani ed europei.

I. Contestualizzazione teorica

In questa prima parte viene delineato il contesto teorico in cui si inserisce il presente studio, mostrando come i processi di Internazionalizzazione siano il motore che spinge molte università ad introdurre dei programmi accademici erogati in inglese (par. 1.1.1). Ad esempio, uno dei motivi principali che guidano le università è quello di riuscire a primeggiare all'interno dei *rankings* mondiali, le cui dinamiche vengono spiegate al paragrafo 1.1.2. Vi sono però anche altre ragioni alla base di tali cambiamenti, che vedono la lingua inglese affermarsi all'interno degli ambienti lavorativi ed accademici, soprattutto negli scambi che avvengono fra paesi diversi. Verranno perciò fornite delle indicazioni sulle molteplici motivazioni dietro l'uso diffuso dell'inglese, attraverso alcuni studi che si sono occupati di investigare il ruolo storico, economico e sociale di questa lingua (par. 1.1.3).

1.1 Il processo di Internazionalizzazione

Il processo che prende il nome di Internazionalizzazione ha innescato una serie di cambiamenti nelle università, quali ad esempio: l'introduzione di programmi in cui si usa l'inglese come lingua veicolare; la promozione della mobilità degli studenti e dei docenti attraverso la stipulazione di accordi transnazionali; e l'investimento in progetti di ricerca di ampio respiro, allo scopo di migliorare il proprio profilo a livello mondiale (v. Knight, 2008). Questo processo è stato definito, secondo le parole di Knight:

Internationalization at the national/sector/institutional levels is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels. (Knight, 2008, p. 21)

L'internazionalizzazione viene talvolta contrapposta, accostata o sostituita dal termine globalizzazione (v. de Wit, 2011c, p. 243; Knight, 2008, p. 21); entrambi possono essere considerati come due facce della stessa medaglia, anche se il primo è usato maggiormente in riferimento al contesto educativo e spesso con un'accezione positiva, mentre il secondo indica le tendenze dell'economia attuale, in cui i paesi intrattengono scambi commerciali fra di loro (de Wit, 2011c, p. 244). Secondo Altbach (2004), mentre la globalizzazione, in ambito educativo, rimanda all'uso delle tecnologie e di una lingua condivisa per la comunicazione scientifica (p. 5), l'internazionalizzazione invece "includes policies and programs adopted by governments, and by academic systems and subdivisions to cope with or exploit globalisation" (2004, p. 6). Sulla base di tali concise definizioni, in questo studio si farà riferimento solo all'Internazionalizzazione, di cui verranno analizzate alcune componenti nei paragrafi seguenti.

1.1.1 L'introduzione dei corsi in inglese

Una delle prime e più importanti conseguenze del processo di Internazionalizzazione è stato l'aumento progressivo ed esponenziale, prima di singoli corsi, e poi di interi programmi erogati in inglese, offerti nelle università di paesi non anglofoni. I numeri di questo fenomeno sono stati rilevati nei sondaggi di Wächter e Maiworm (2008, 2014), i quali hanno conteggiato, negli anni, un passaggio da 725 programmi nel 2001, a 2,389 nel 2007 fino al raggiungimento di 8,089 programmi nel loro ultimo studio (2014, p. 16). Da questi studi risulta evidente come i paesi del nord Europa (Scandinavia, seguita da Europa centrale e Stati Baltici) abbiano sempre guidato la classifica di quelli in cui è presente il maggior numero di programmi in inglese (2014, pp. 47-48), e dove quindi sono stati condotti numerosi studi a proposito delle questioni linguistiche emerse nei vari contesti geografici (cfr. Hultgren, Gregersen & Thøgersen, 2014). Nonostante negli ultimi anni si sia vista una crescita dei numeri di tali programmi anche nei paesi dell'Europa meridionale, questi però rimangono comunque inferiori rispetto a quelli dell'Europa settentrionale e centrale (Wächter e Maiworm, 2014, p. 49; cfr. Björkman, 2016).

Fra le ragioni che vengono addotte più di frequente per l'introduzione di questi corsi possiamo trovare un atteggiamento *student-oriented* che mira a rimuovere gli ostacoli linguistici presenti al momento dell'iscrizione di studenti stranieri, e a migliorare le competenze internazionali degli studenti locali (Wächter e Maiworm, 2014, p. 18). La presenza e la quantità di studenti stranieri all'interno di un'università vengono considerati infatti fra i requisiti fondamentali per poter affermare di essere un'istituzione internazionale (v. de Wit, 2012; Coleman, 2006). Questi studenti rappresentano anche una fonte di introiti per l'università in cui si iscrivono (Jones, 2013, p. 163; Altbach & Knight, 2007, p. 292), perché ad esempio, in alcuni paesi, gli studenti extraeuropei pagano delle tasse universitarie più alte rispetto agli studenti appartenenti alla comunità europea (OECD, 2014, pp. 347-348). Dal punto di vista economico, è stato rilevato che non solo gli introiti dell'università, ma anche quelli del paese "ospitante" aumentano grazie alla presenza di studenti stranieri (Altbach & Knight, 2007, p. 292). Le università inoltre si impegnano nel creare e mantenere una serie di collegamenti con altre istituzioni della stessa tipologia, ma situate all'estero, per poter attuare scambi di studenti e del personale e favorire così la mobilità e l'acquisizione di nuove competenze, nonché la possibilità di ulteriori collaborazioni anche sul piano della ricerca. Questa modalità corrisponde all' "internationalization abroad" (Knight, 2008), di cui fanno parte anche le iniziative quali ad esempio la creazione di *hub* (p. 5) – sedi estere dell'università che offrono gli stessi servizi e titoli di studio dell'università principale, spesso situata in un paese anglofono (v. Jenkins, 2014, p. 7; Kirkpatrick, 2014, p. 5).

Come si può osservare, alcuni dei motivi che portano all'introduzione di corsi erogati in lingua inglese manifestano l'intenzione delle università di diventare più competitive sul piano globale, e aumentare la loro visibilità anche attraverso rankings che le qualifichino a livello di qualità a prestigio (Wedlin, 2010). Fra le conseguenze di queste decisioni, si può annoverare il desiderio di attrarre gli studenti stranieri, promuovendo iniziative di mobilità e di accordi bilaterali fra università (Internationalization abroad), oppure attraverso un'offerta formativa in lingua inglese in paesi non-anglofoni (Internationalization at home) volta a preparare i propri studenti per un mercato del lavoro sempre più globale e connesso, in cui l'inglese è la lingua franca per eccellenza (v. Knight, 2008; Coleman, 2006). In questo processo, la lingua e le modalità con cui essa viene utilizzata assumono un ruolo determinante, che verrà analizzato nel paragrafo successivo (1.1.3).

Tali premesse hanno portato alla nascita del fenomeno EMI (English as a Medium of Instruction), che indica il tipo di istruzione accademica erogata per mezzo dell'inglese, e che si è espanso a livello mondiale, ma soprattutto europeo (v. par. 2.1.1).

È necessario precisare che in questo studio, l'uso del termine English-Medium Instruction (d'ora in poi EMI) è da intendersi in senso ampio, poiché fa riferimento a tutti quei programmi e curricula accademici che offrono corsi in inglese (cfr. Gundermann, 2014, p. 4), e che talvolta in studi precedenti sono stati definiti semplicemente "English-Taught Programmes" (ETPs; v. Wächter & Maiworm, 2008, 2014; Wilkinson, 2017). Questa scelta è dovuta al fatto che il fenomeno EMI è in forte crescita e sta assumendo dei tratti specifici sia a livello educativo che all'interno di politiche nazionali ed internazionali. È perciò intenzione precisa dell'autore che questo lavoro di ricerca possa contribuire a definire i tratti di questo fenomeno attraverso un approccio qualitativo, volto ad analizzare la formazione dello staff accademico nei programmi erogati in inglese veicolare, in cui questo termine definisce: "la lingua inglese usata come mezzo per la trasmissione di sapere disciplinare, non necessariamente legato a contesti e culture anglofone, e generalmente nei campi tecnici e scientifici" (Pulcini, 2015, p. 112).

1.1.2 Il ruolo dei rankings

Un altro motivo che contribuisce all'attivazione di corsi in cui l'inglese è usato come lingua veicolare, è dovuto al desiderio delle università di migliorare il proprio profilo a livello nazionale ed internazionale (Wächter e Maiworm, 2014, p. 52). Avere un buon posizionamento nei rankings mondiali che classificano le università in base a criteri di qualità e prestigio risulta essere una delle priorità per tutte le istituzioni accademiche, in quanto sembra definire una sorta di status: "rankings constitute a constructed, highly symbolic, representation of the field and the positions within it, providing a hierarchical ordering of competing business schools and their programmes" (Wedlin, 2010, p. 5).

I rankings però presentano delle problematiche che li rendono un tema controverso. Da un lato si può considerare la loro utilità nel cercare di definire dei criteri di valutazione unitari, stimolando

la competitività e la produttività della comunità accademica (Altbach, 2006, p. 80), che attraverso il confronto può mantenere alto il livello della qualità dei servizi e della ricerca (v. de Wit, 2011a). Dall'altro lato, però, sono proprio i criteri considerati, come ad esempio il numero e il tipo di pubblicazioni e citazioni delle ricerche, che tendono a privilegiare le grandi istituzioni, soprattutto di materie scientifiche in paesi anglofoni (in particolare nel Nord America), a rendere i rankings dei mezzi di promozione di alcuni modelli universitari d'élite:

The rankings generally emphasize the norms of the top research universities. The assumption is that “one size fits all” and that the norms of the research universities are the gold standard. (Altbach, 2006, p. 80)

Nonostante siano tuttora oggetto di discussione, rimangono un fattore determinante, soprattutto in ambito economico (Wedlin, 2010, p. 16). L'orientamento che viene dato ai programmi che trattano temi economici (es. business e marketing) è chiaramente di tipo internazionale perché gli studenti sono focalizzati sugli sviluppi dell'economia su scala globale e perciò necessitano “a body of knowledge that can be considered international” (Beelen, 2012, p. 16).

Un'altra delle motivazioni che spinge le università ad internazionalizzarsi è collegata alla *employability* degli studenti (Potts, 2013, p. 166). Infatti, le università mirano a preparare i propri studenti per il mondo del lavoro, offrendo un'educazione e un titolo che garantiscano loro l'accesso ad impieghi ben remunerati, e che creino valore economico e sociale sia per le aziende che per i lavoratori:

A further key driver for internationalization relates to graduate employability. Universities, particularly in the global north, seek a distinctive niche for themselves in comparison with others in the same market segment and internationalization may be one means of achieving this. (Jones, 2013, p. 163)

Le università sono perciò diventate entità in competizione tra loro per l'offerta di servizi e per il tipo di preparazione che possono fornire (v. Altbach & Knight, 2007), come era stato già menzionato da Coleman (2006), che considera il Processo di Bologna “a response to the international marketization of HE [Higher Education]” (p. 3) pensato dall'Europa per contrastare l'egemonia delle università americane (v. de Wit, 2011b, p. 88; Phillipson 2003, p. 12). A conferma

di ciò, nel questionario di Wächter e Maiworm (2014) è stato rilevato come le istituzioni dell'Europa meridionale abbiano affermato con maggior frequenza di voler migliorare le competenze internazionali degli studenti locali (p. 55). Gli autori ipotizzano che gli alti tassi di disoccupazione presenti in questi paesi possano aver contribuito a dare importanza a questo obiettivo specifico. Le università del nord Europa, al contrario, cercano di attrarre studenti stranieri "as future highly qualified work force" (p. 55) che possano incrementare le risorse creative ed innovative dei loro paesi.

Il contesto italiano non fa eccezione, come dimostra uno studio condotto da Costa e Coleman (2012), in cui il 32% delle 38 università italiane che hanno risposto al loro sondaggio affermano di voler migliorare il loro profilo internazionale (p. 9), che viene indicato come una delle ragioni principali per l'introduzione di corsi erogati in lingua inglese, forse anche in considerazione del fatto che solo poche università italiane compaiono nei rankings più quotati a livello mondiale (p. 5). Inoltre, nelle università italiane interpellate nello studio di Costa e Coleman, il secondo criterio maggiormente indicato nelle risposte che motivano l'introduzione dei corsi in inglese è "to prepare the Italian students for the global market" (Costa & Coleman, 2012, p. 9). Ciò è stato rilevato anche nello studio di Wächter e Maiworm (2014, p. 55). Tali ragioni sembrano essere confermate anche dai dati commentati da Potts (2013), secondo cui:

In the perception of graduates, foreign language skills and an experience abroad are amongst the most important criteria used by their employers when hiring them. The same research project confirmed that many employers value the skills and knowledge of students who have studied abroad. (Potts, 2013, p. 159)

Tuttavia, il fatto che non tutti gli studenti possono permettersi di viaggiare all'estero, ha portato le università ad orientarsi verso l'*Internationalization at Home* (v. Beelen 2012, p. 10) spostando il focus dalla mobilità studentesca all'internazionalizzazione del curriculum e del processo di insegnamento e apprendimento (de Wit, 2011b, p. 10). In quest'ottica può essere inserita anche l'istituzione di corsi in inglese veicolare nei paesi non anglofoni.

1.1.3 L'inglese come lingua globale

La scelta della lingua inglese è legata a fattori economici e sociali, ma anche storici e politici (cfr. Coleman 2006; Phillipson 2003). La questione linguistica diventa cruciale in quanto attualmente ci si trova “in a context of globalized business exchanges linguistically dominated by the presence of English as the most widespread language of contact in corporate negotiations and work-settings” (Gatti, 2010, p. 211). Questi fattori hanno un impatto anche sul sistema educativo e accademico. Secondo Altbach: “English is the Latin of the 21st century. English is used to communicate knowledge worldwide” (2004, p. 9). L'inglese infatti si è da tempo affermato come la lingua più utilizzata non solo negli scambi commerciali, ma anche nelle pubblicazioni accademiche e nelle università.

The need for a global language is particularly appreciated by the international academic and business communities, and it is here that the adoption of a single lingua franca is most in evidence. (Crystal, 2003, p. 13)

Le ragioni storiche che spiegano questo passaggio sono state descritte, fra gli altri, da Crystal (2003), mostrando un'analisi dei fattori sociali che nel diciannovesimo secolo hanno portato alla fondazione e alla crescita dell'inglese come lingua globale, e i suoi sviluppi nel secolo successivo, anche attraverso le varietà esistenti della lingua inglese. Le discussioni sullo status di questa lingua vedono coinvolti numerosi studiosi (v. Kachru, 1985, 1992; Graddol 2000, 2006; Crystal, 2003; Kirkpatrick 2007; Phillipson 2003) ma secondo Seidlhofer: “Discussions about the pros and cons of the use of English as an international language, however, are often unclear as to what they conceive the nature of this English to be” (2010, p. 147). A questo proposito, Seidlhofer è fra gli autori che più hanno contribuito al dibattito linguistico, gettando le basi del discorso sull'English as a Lingua Franca (ELF) quale risultato dell'uso che viene fatto dell'inglese a livello globale da parlanti non nativi, che si differenzia dal tipo di inglese parlato dai madrelingua, mettendo quindi in discussione il concetto di lingua e le sue norme. Secondo Seidlhofer infatti: “what constitutes a language, and in particular ‘English as a global language’, is necessarily a discursive construct in need of deconstruction” (2001, p. 135). Perciò, se inizialmente gli studi in questo campo erano

maggiormente incentrati sulle ragioni che hanno portato l'inglese a diventare internazionale (v. Graddol, 2000; Crystal, 2003), in seguito ci si è concentrati anche sulle caratteristiche di quell'inglese, che, utilizzato a livello globale, ha subito dei cambiamenti dovuti non solo alla naturale evoluzione delle lingue, ma soprattutto dovuti alle varietà formatesi per effetto della sua diffusione:

we must overcome the (explicit or implicit) assumption that ELF could possibly be a globally distributed, franchised copy of ENL [English Native Language], and take on board the notion that it is being spread, developed independently, with a great deal of variation but enough stability to be viable for lingua franca communication. (Seidlhofer, 2001, p. 138)

Le differenze tra l'inglese dei parlanti nativi e quello usato in contesti internazionali verranno analizzate nel capitolo successivo, al paragrafo dedicato alla descrizione dell'ELF (par. 2.2.3).

In questo contesto, uno dei modelli di riferimento menzionati con maggiore frequenza, è quello elaborato da Kachru (1985) a proposito dei tre cerchi concentrici che indicano tre grandi categorie di parlanti inglesi a livello globale. Nel suo modello, il cerchio più interno e più circoscritto (inner circle, p. 12) descrive i parlanti la cui madrelingua è l'inglese, definiti "norm-provider" (1985, p. 16) poiché rappresentano lo standard di lingua di riferimento, nonostante ci siano delle differenze diatopiche fra le varietà di inglese utilizzate nei paesi che appartengono a questo cerchio. Il secondo cerchio, chiamato "outer circle" (p. 12) indica le zone in cui i parlanti utilizzano la lingua inglese come lingua seconda (L2) e in cui spesso detiene anche un ruolo istituzionale. Le varianti d'inglese del cerchio esterno, descritte ad esempio da Crystal (2003) e denominate World Englishes, possiedono aspetti grammaticali, lessicali e idiomatici che le contraddistinguono dall'inglese "standard". Questa loro autonomia linguistica li rende "norm developing" (Kachru, 1985, p. 17). Infine, nel cerchio più ampio, che ingloba i precedenti, si trovano tutti i parlanti per cui l'inglese è una lingua straniera (LS), chiamato "cerchio in espansione" (expanding circle, p. 13).

A questo cerchio appartengono i paesi in cui la lingua inglese viene insegnata usando come modello di riferimento la lingua del cerchio interno e vengono perciò definiti "norm depending" (p. 17). Proprio in questi ultimi due cerchi si trovano la maggior parte di coloro che utilizzano l'inglese per le comunicazioni a livello internazionale, i quali, poiché provengono da paesi molto diversi fra loro, corrispondono pienamente alla descrizione di parlanti di inglese lingua franca. Questo

modello, aggiornato dall'autore stesso nel corso degli anni (es. 1992), è stato comunque criticato (v. Seidlhofer 2010, p. 150) in quanto la recente mobilità e i flussi migratori di persone che si spostano per necessità, lavoro o studio hanno reso i confini tracciati da Kachru molto più labili, tanto che Graddol (2006, p. 110) ha proposto una versione che suddivide i parlanti soltanto fra coloro che possiedono un'elevata competenza e coloro che possiedono una competenza più ridotta della lingua inglese. Per quanto concerne strettamente l'ambito educativo, in Europa si sono creati una serie di paradossi che Phillipson elenca nel suo libro (2003, pp. 11-12), di cui vengono riportati qui di seguito solo due concetti, che saranno ripresi anche nell'analisi e discussione dei dati (cap. 4-5):

- languages seen as purely technical, pragmatic tools, BUT languages as existential identity markers for individuals, cultures, ethnic groups, and states;
- English being promoted as a linguistic panacea, BUT of the 378 million citizens of the member states, only 61 million speak English as a mother tongue, less than half of the rest are proficient in English as a foreign language, and the proportion speaking it confidently varies greatly from country to country.

Da un lato, quindi, l'Unione Europea promuove politiche linguistiche a favore del plurilinguismo e la necessità di saper parlare due lingue straniere oltre alla propria lingua materna, come scritto nell'Action Plan redatto dalla Commissione Europea nel 2003:

Learning one *lingua franca* alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue. (Action Plan, 2004, p. 10)

Dall'altro lato, secondo l'indagine Eurydice (2017, p. 13), la lingua straniera più insegnata nelle scuole risulta essere l'inglese nella maggior parte dei paesi europei. Infatti, è opinione di David Marsh (2006), che la diffusione dell'inglese nel campo dell'educazione sia stata sviluppata principalmente su due livelli: "Firstly, it is being increasingly introduced earlier, and more extensively, in the form of language teaching. Secondly, it is replacing other languages as a medium of instruction" (p. 30). Questa sua ampia diffusione, in aggiunta al suo impiego in campo economico, hanno reso l'inglese la lingua privilegiata anche dalle università per attrarre studenti internazionali (v. Phillipson, 2003, p. 94). La lingua risulta essere il punto focale dei processi di

Internazionalizzazione, di cui domina i progetti di implementazione (Beelen, 2012, p.14), poiché è diffuso l'assunto secondo cui un'educazione che abbia una dimensione internazionale debba essere in inglese (de Wit, 2012, p. 6); altrettanto vero è giudicato il principio opposto: "education in English is international" (Beelen, 2012, p. 14). Finché l'Europa continuerà a supportare le procedure di armonizzazione delle università, al fine di incrementare la mobilità degli studenti tra i diversi sistemi educativi, è alta la probabilità che i programmi EMI rimangano uno dei meccanismi atti a facilitare questo obiettivo (Earls, 2016, p. 28).

II. Literature Review

English as a Medium Instruction (EMI), fenomeno connesso alla sempre maggiore internazionalizzazione delle istituzioni di istruzione superiore, rappresenta il contesto in cui il presente lavoro di ricerca si inserisce, per dimostrare come, a seguito dell'attivazione di corsi e programmi erogati in inglese, lo staff accademico abbia dovuto far fronte ad una serie di problematiche di tipo linguistico e pedagogico.

In questo capitolo viene fornita una panoramica degli studi che si occupano di questo fenomeno. Per poter definire con maggiore precisione di che cosa si tratta (2.1), è utile delineare brevemente anche che cosa non sia (2.2). Il fatto che esista ancora qualche incertezza da parte degli studiosi a proposito di una definizione univoca e generalizzabile dell'EMI è dovuto alla tipologia di fenomeno, che presenta una varietà di contesti in numerosi paesi (Dearden, 2015), alcuni dei quali non sono stati ancora investigati in maniera approfondita. Perciò, verranno inclusi solo i principali studi nel contesto EMI, per mostrarne lo stato dell'arte (2.3). Infine, verranno presentate le caratteristiche del presente studio (2.4), indicandone contesto, domande di ricerca ed ipotesi sui risultati.

2.1 Le Caratteristiche dell'EMI

Il quadro generale che è stato delineato nel capitolo precedente ha introdotto le ragioni principali e alcune delle dinamiche politiche ed economiche che hanno portato all'uso dell'inglese come mezzo di istruzione in ambito accademico, anche in paesi in cui questa lingua non detiene lo status ufficiale (Crystal 2004, p. 37 in Coleman 2006, p. 9). Ciò che segue nei paragrafi successivi è volto a fornire una definizione del concetto di EMI (2.1.1), declinato nelle sue sfumature che ad esempio includono le politiche linguistiche, il tipo di lingua inglese a cui ci si riferisce, e l'uso che viene fatto del termine in ambiente accademico o scolastico. Verranno

poi considerati i fattori a sostegno dell'EMI (2.1.2) e quelli invece più problematici (2.1.3), che sono emersi dagli studi condotti nell'area geografica europea.

2.1.1 Definizione di EMI

In Europa, il fenomeno dell'EMI si è espanso in seguito agli accordi siglati nella dichiarazione di Bologna, del 1999, occasione in cui sono emersi temi come la mobilità degli studenti e dei docenti, un'attenzione maggiore verso il plurilinguismo e la promozione di accordi transnazionali fra istituzioni, al fine di creare lo “Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore” (EHEA – European Higher Education Area).

The major move towards English as a medium of instruction (EMI) in Europe was motivated by the Bologna Process, the primary aim of which was to standardise university degrees across Europe so as to facilitate student and staff mobility and credit transfer. (Kirkpatrick, 2014, p. 4)

Tuttavia l'EMI inteso come apprendimento attraverso l'inglese esisteva già in altri contesti educativi, però la sua recente espansione nelle università europee risale agli anni '90; in particolare, negli ultimi due decenni, ha subito una crescita talmente rapida da essere diventato “the arguably most widely-spread type” (Smit, 2013, p. 15). Nonostante la sua crescente rilevanza sul piano globale, è ancora in corso la ricerca di una definizione che sia esaustiva e omnicomprensiva. Nell'ottica di investigare e definire questo fenomeno, nel 2014 è nato il centro “EMI Oxford” presso l'omonima università, il cui gruppo di ricercatori ha proposto la seguente descrizione di EMI, elaborata all'interno di un sondaggio commissionato dal British Council:

The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions in which the majority of the population's first language is not English. (Dearden, 2015, p. 2)

In questa definizione, la parola “jurisdictions” rimanda alla dimensione “istituzionale” del termine, che dimostra come vi sia un legame tra l'EMI – utilizzato per indicare i corsi tenuti in inglese presso università che si trovano in paese non anglofoni – e le politiche linguistiche che

le università di quei paesi mettono in atto. Queste politiche spesso assumono un ruolo essenziale non solo all'interno delle singole università, ma che nell'ecologia linguistica di una nazione (v. Helm, 2017). Il termine EMI inizialmente si riferiva agli ambienti scolastici pre-universitari ed è stato poi associato ai corsi universitari a partire dallo studio di Vinke nel 1995 (Wilkinson, 2017, p. 37), divenendo il termine predominante per indicare “teaching and learning through an additional language, English, where the goal is necessarily the learning of the content and to a lesser extent the learning of the language” (p. 37). Con il termine “English-Medium Instruction” (EMI), vengono quindi denominate le situazioni in cui, in ambito accademico ed educativo, si utilizza la lingua inglese come mezzo d'istruzione per l'insegnamento di discipline non linguistiche, escludendo perciò sia la linguistica che la letteratura inglese.

Il contesto d'uso rimane essenzialmente quello accademico, tranne in Asia dove il termine EMI è tuttora usato anche per i corsi tenuti in inglese nelle scuole secondarie superiori. In Cina ad esempio, le politiche linguistiche attuate hanno fatto sì che in molti casi l'inglese sostituisse il cinese come mezzo di istruzione (v. ad es. Wannagat 2007; Kirkpatrick 2014).

In numerosi studi, il termine EMI viene accostato in maniera sinonimica ad altri quali CLIL (Content and Language Integrated Language) e ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education). Esistono sia somiglianze che differenze fra i tre acronimi, che non sono mutualmente esclusivi (Airey, 2016, p. 72), e nei paragrafi successivi (2.2) verranno chiarite eventuali ambiguità derivanti da questi accostamenti. Inoltre, in molti dei casi presi in esame, un altro termine che appare in concomitanza con EMI è l'acronimo ELF (English as a Lingua Franca). Ciò accade perché, come menzionato in precedenza, i programmi in inglese vengono attivati in paesi non anglofoni dove docenti e studenti locali ed internazionali usano l'inglese per comunicare. Le ragioni d'uso dell'ELF e le sue applicazioni verranno spiegati nei paragrafi successivi (2.2.3; e 2.2.4).

2.1.2 Ragioni a sostegno dell'EMI

Poiché il fenomeno dell'EMI in Europa è in costante crescita (Wächter & Maiworm 2008, 2015) sembra legittimo domandarsi quali vantaggi esso possa portare che ne giustifichino l'implementazione diffusasi in vari paesi, specialmente nordeuropei. È proprio in questi paesi

che si possono trovare, infatti, numerose ricerche che descrivono i vari passaggi con cui è avvenuta questa implementazione (es. Wilkinson 2013), mostrandone motivazioni che in parte coincidono e in parte esulano da quelle economiche, politiche e sociali tratteggiate nel capitolo precedente (1.1).

Una serie di ragioni a sostegno dell'uso dell'inglese come lingua per l'istruzione sono state elencate da Airey (2009, p. 19), che fa riferimento al contesto svedese:

In a number of disciplines, the publication of academic papers takes place almost exclusively in English. Teaching in English is therefore seen as necessary in order to prepare students for an academic career.

In many disciplines the majority of textbooks used are written in English and therefore the step to teaching in English may not be seen as a large one.

The use of English develops the language skills and confidence of Swedish lecturers and can be seen as promoting movement and exchange of ideas in the academic world.

Using English as the language of instruction allows the use of visiting researchers in undergraduate and postgraduate teaching.

Teaching in English allows European Union and exchange students to follow courses at Swedish universities.

Swedish students can be prepared for their own studies abroad.

A sound knowledge of English has become a strong asset in the job market.

Come si può vedere, alcune di queste ragioni fanno appello al lato pratico, che vede l'inglese come già preponderante in alcune discipline, sia nelle pubblicazioni che nei materiali reperibili per le lezioni. In alcune discipline scientifiche, informatiche o economiche ad esempio, la terminologia inglese viene adoperata anche nella lingua locale, poiché non ne esistono traduzioni (Airey, 2012). In questi campi di ricerca e in molti altri, i docenti devono saper leggere in inglese fluentemente per essere aggiornati sugli ultimi sviluppi, e perciò per loro diventa più facile insegnare quei concetti nella lingua in cui li hanno letti (Helm, 2017, p. 26). Allo stesso modo, si ritiene che gli studenti di quelle discipline possano trovare più facile apprenderle direttamente in inglese:

There is a growing belief that learning an academic subject through EMI will enhance or facilitate the learning of that subject by the home students. The argument is put forward with particular emphasis in the sciences where it is claimed (almost certainly correctly) that the majority of important and influential research is published through the medium of English. (Macaro, 2015, p. 5)

In modo simile, ragioni come la facile reperibilità di materiali, insieme ad una maggiore motivazione di docenti e studenti sono state riscontrate anche in uno studio in un contesto spagnolo plurilingue (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011, p. 354).

Un'altra parte delle ragioni pro EMI sembra voler suggerire come l'uso dell'inglese possa agevolare la preparazione degli studenti in vista della loro mobilità all'estero, sia per studio che per lavoro, rendendoli più competitivi sul mercato ormai globale (Coleman, 2006, p. 5). Queste affermazioni sono state riportate anche negli studi che indagano le opinioni delle parti in causa, i docenti e gli studenti (es. Aguilar, 2015; cfr. Ackerley, Guarda & Helm, 2017). Al di là dell'eventuale vantaggio competitivo nel mondo del lavoro, che non rappresenta un vantaggio di per sé, in quanto l'inglese viene ormai considerato una competenza di base (Graddol, 2006, p. 72, 118) sono state proposte altre ragioni a favore dell'EMI, che possono riguardare il suo impatto linguistico, dovuto al miglioramento che l'apprendimento implicito della lingua insieme al contenuto dovrebbe consentire (Dearden, 2015).

Infine, dal punto di vista economico e dei processi di internazionalizzazione, oltre alle ragioni già descritte nel capitolo precedente (1.1.1), il fatto che i programmi EMI permettono alle università di paesi non-anglofoni di attirare studenti internazionali rimane fra gli obiettivi maggiormente espressi dalle istituzioni (Wächter & Maiworm, 2015). Ciò accade non solo perché queste ultime mirano ad aumentare la propria visibilità a livello globale (Coleman, 2006), ma anche perché gli studenti internazionali extra-europei rappresentano una forma di introito in grado di colmare eventuali mancanze di fondi locali (anche se talvolta vengono istituiti dei fondi nazionali appositi per finanziare i progetti di internazionalizzazione) che sostengano i costi anche per gli studenti europei (v. Earls, 2016, p. 74). Inoltre, grazie ai programmi EMI, le istituzioni sperano di incentivare l'arrivo di studenti meritevoli che fungano da 'brain gain' per l'università e per il paese ospitante, qualora essi si stabilissero in maniera definitiva per lavoro una volta conclusi i loro studi (p. 78). La presenza di studenti stranieri rende inoltre possibili forme di "internationalization at home" (Knight, 2008, pp. 22-24) in cui gli studenti locali che non possono permettersi di andare all'estero hanno accesso ad un tipo di preparazione di stampo "internazionale", e l'occasione di stare a contatto con studenti che appartengono a culture diverse all'interno della propria classe.

2.1.3 Aspetti problematici dell'EMI

I fattori a supporto dell'implementazione di corsi in inglese (v. par. 2.1.2), che ne indicano i benefici e le potenzialità, vanno tuttavia contrapposti ad alcune problematiche, evidenziate sia dai docenti che dagli studenti, specialmente quando il passaggio all'inglese avviene in maniera troppo repentina, come è emerso da numerosi studi (Helm & Guarda, 2016; Wilkinson, 2013; Airey, 2011; Macaro & Dearden, 2016). Questi aspetti negativi possono essere riassunti nella citazione seguente:

there are many reported risks in the wholesale, uncritical adoption of English in these contexts, including a lowering of the quality and effectiveness of university teaching, a negative impact on student learning, loss of academic literacies in students' first languages and limited diffusion of research in different national languages. (Guarda & Helm, 2016, p. 13)

Nell'elenco dei rischi di un'adozione incauta dei programmi in inglese, al primo punto figura la qualità dei contenuti insegnati, che come verrà descritto in dettaglio più avanti (par. 2.3.2), può subire un peggioramento nel momento in cui i docenti si trovano a dover spiegare concetti complessi in una lingua in cui si sentono meno a loro agio (v. Tange, 2010), e a dover operare delle semplificazioni per farsi capire dagli studenti (Costa & Coleman, 2010, p.26).

Allo stesso modo, gli studenti possono avere una percezione negativa del loro apprendimento anche a causa del maggiore sforzo cognitivo che viene loro richiesto per studiare una disciplina in una lingua diversa da quella materna, come ad esempio è stato evidenziato da un report nazionale sull'uso della lingua in Svezia (v. Airey, 2004, p. 101). Perciò, se per i docenti può rappresentare una difficoltà il fatto di insegnare i propri contenuti in un'altra lingua, per gli studenti il problema è duplice perché la materia, il lessico e i concetti ad essa associati sono completamente nuovi per loro.

Anche le dinamiche in classe durante le lezioni subiscono delle modifiche, con una diminuzione delle interazioni fra docente e studenti (Klaassen & De Graaff, 2001), maggiori difficoltà di questi ultimi nel prendere appunti (Airey & Linder, 2008) e una minore comprensione delle spiegazioni (Hellekjaer, 2010). Talvolta il problema è la perdita di autenticità del contesto di apprendimento, soprattutto quando entrambe le parti condividono la stessa lingua materna, fattore che sembra rendere la comunicazione in inglese un po' forzata:

Students and staff point to the artificial character of education in English by Dutch teaching staff for Dutch students. They furthermore see problems with the level of proficiency in English of staff and students alike, which may lead to a perceived loss of quality. (Beelen, 2012, p. 14)

Uno degli ostacoli maggiormente evidenti in questo processo sembra proprio essere quello linguistico, legato sia alla competenza linguistica necessaria ai docenti per insegnare i contenuti specialistici della loro disciplina in una lingua straniera (Dearden & Macaro, 2016), sia alla competenza degli studenti a cui si richiede di comprendere quei contenuti (Hellekjaer, 2004). Infatti, nonostante sia stato osservato come dopo un primo periodo di adattamento, gli studenti trovino nuove strategie di apprendimento per affrontare il passaggio da una lingua all'altra (Klaassen, 2001), allo stato attuale della ricerca non vi sono ancora studi che provino un miglioramento vero e proprio delle competenze linguistiche o delle conoscenze degli studenti che frequentano i corsi EMI (v. ad es. Costa, 2015; Ament & Vidal, 2015; Dafouz, Camacho & Urquia, 2014; Dafouz & Camacho-Miñano, 2016; Airey, 2009).

Tuttavia, una delle principali ragioni per l'adozione di programmi EMI è l'internazionalizzazione, mentre l'apprendimento linguistico rimane in secondo piano (Smit & Dafouz, 2012, p. 3), come si può osservare anche dalla mancanza di politiche linguistiche adeguate per fare fronte alla situazione (p. 7). Per questo motivo, la lingua diventa anche uno dei principali motivi per cui si preferisce non attivare programmi EMI, insieme a ragioni di tipo pratico che sono emerse nel contesto europeo:

As for reasons not to offer ETPs, they mainly concern the lack of language proficiency of the staff, the lack of confidence that the programme will meet any demand from the students and the lack of funding in general and of human resources in particular. (Wächter & Maiworm, 2015, p. 19)

Dallo studio di Wächter e Maiworm (2015) si può anche osservare una dicotomia fra le aree settentrionali e meridionali europee, riscontrabile in molti aspetti. Nei paesi del centro e del nord Europa, il livello di competenza linguistica di studenti e docenti risulta piuttosto elevato, che sembra essere anche un riflesso della competenza generale della popolazione di quei paesi (European Commission, 2012). La percezione della competenza linguistica di studenti e staff accademico è stata esplorata in vari studi (Klaassen & De Graaff, 2001; Airey, 2011; Hellekjaer, 2010), così come è stato investigato anche il rischio di *domain loss* (Wilkinson, 2013; Airey, 2004), fenomeno che viene visto con crescente preoccupazione in quegli stessi paesi dove il

numero di programmi offerti in inglese è alto e si teme che l'inglese sostituisca le lingue locali nel mondo accademico (cfr. Bolton & Kuteeva, 2012). Nei paesi dell'Europa meridionale invece, nonostante le competenze linguistiche siano inferiori (European Commission, 2012), vi è stata un'impennata nell'aumento dei corsi e dei programmi erogati in inglese, spesso attivati sulla base di politiche *top-down*, e con la prospettiva di mettersi al passo con gli altri paesi europei (Wilkinson, 2017). In alcuni casi, l'attivazione generalizzata di questi corsi è avvenuta o avviene senza tenere in conto l'opinione dei diretti interessati che si trovano, a volte loro malgrado, coinvolti in questi processi (cfr. Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014).

Per quanto riguarda i vantaggi dell'internazionalizzazione, è stato osservato che esistono una serie di convinzioni errate, spesso da parte delle istituzioni, su che cosa possa considerarsi un'esperienza accademica internazionale (v. de Wit, 2012). Per esempio, il fatto che un'educazione internazionale debba per forza essere impostata sulla lingua inglese, presentare dei contenuti "internazionali" (definizione che non specifica che cosa si intende di preciso con il termine), oppure la semplice presenza di studenti stranieri, che non garantisce l'automatica acquisizione di capacità di mediazione interculturale (de Wit, 2012, pp. 6-7).

In particolare, nei programmi che registrano un'alta presenza di studenti internazionali è stata riscontrata la necessità di sviluppare infrastrutture adatte a facilitarne l'integrazione (Earls, 2016, p. 91) per evitare di avere classi di soli studenti internazionali, oppure gruppi di studenti stranieri e locali che coesistono nella stessa classe senza che ci sia una vera e propria interazione fra di loro (de Wit, 2012). In uno studio di Earls (2016), che ha intervistato vari studenti stranieri in Germania, è risultato che il loro background culturale incide sul loro grado di integrazione. Ad esempio, studenti internazionali provenienti da paesi anglofoni si integrano più facilmente con quelli tedeschi, i quali sono interessati ad interagire con loro avendo la possibilità di parlare con dei parlanti inglese nativi, rispetto a studenti provenienti da altri paesi (Earls, 2016, p. 117). Per i docenti stessi non è sempre facile comprendere gli studenti stranieri, che hanno bisogni ed aspettative diverse, oltre ad avere competenze linguistiche che possono essere maggiori o minori della popolazione studentesca locale (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013b, p. 97; Wächter & Maiworm, 2015, p. 21).

Affinché l'internazionalizzazione possa estendere i suoi vantaggi anche allo staff accademico e agli studenti (e non solo alle istituzioni), occorre un approccio integrato (Jones, 2013, p. 165) e delle misure che tengano conto della dimensione interculturale che questo processo comporta. Rimane però ancora da verificare l'ipotesi secondo cui "internationalising student intake raises

learning achievement any more than internationalising the faculty raises the quality of teaching and research” (Macaro, 2015, p. 5).

Oltre alle problematiche linguistiche e alle decisioni istituzionali che possono incrementare la percezione negativa dei programmi EMI, un altro problema che emerge da questo contesto è la metodologia.

A third and final concern is whether teaching in a language of which neither the teacher nor the student is generally a native speaker may lead to poorer learning. With regards to teachers, the question is whether they are capable of sharing their knowledge with the same precision as they would in their mother tongue, and also whether they are capable of using the same range of pedagogical methods. (Jensen & Thøgersen, 2011, p. 21)

Se analizzato da una prospettiva puramente teoretica, non vi è traccia di modelli pedagogici che siano stati uniformemente adottati o applicati nei programmi EMI. Secondo alcuni, a causa della velocità con cui il fenomeno si è espanso, l’EMI non ha ancora dimostrato la sua efficacia come metodo per l’apprendimento dell’inglese (Dearden, Macaro & Akincioglu, 2016, p. 52), anche se lo scopo dell’EMI non è la promozione dell’inglese (Coleman, 2006, p. 4), come accade per altri metodi pedagogici quali l’ELF (English as Foreign Language). Rimane il fatto che, poiché le politiche top-down attraverso le quali l’EMI è stato implementato non ne avevano contemplato la dimensione didattica (Denver *et al.*, 2016, p. 47), quest’ultima è successivamente diventata oggetto della ricerca che si occupa di come questi programmi siano stati avviati e quali risultati abbiano avuto (Wilkinson, 2017, p. 60).

In questi programmi, solitamente, il principale scopo comunicativo è quello di trasmettere agli studenti i contenuti di una disciplina in modo chiaro ed efficace (Mariotti, 2013, p. 83). Il fatto di considerare la lingua come un puro strumento rischia però di restringere gli obiettivi di apprendimento alla sola competenza disciplinare della materia in questione (Smit, 2013, p. 16). Questa competenza si acquisisce innanzitutto imparando i termini specialistici e il linguaggio appropriato con cui esprimerli (Airey, 2012). Per tale motivo, non mancano le proposte (Macaro, 2015; Björkman, 2011; Mauranen, Hynninen & Ranta, 2010) perché vengano attivati, in affiancamento ai programmi EMI, dei corsi di inglese che siano focalizzati sull’uso della lingua in contesto accademico, come i corsi ESP (English for Specific Purposes) oppure EAP (English for Academic Purpose), per riuscire a compensare le eventuali lacune linguistiche degli studenti e fornire loro il lessico specifico che i docenti non hanno tempo o modo di approfondire durante le ore di lezione.

Tuttavia, il problema della metodologia rimane, perché “there is still a lack of awareness of what the implementation of EMPs [English-Medium Programmes] entails at both organisational and pedagogical levels” (Unterberger, 2012, p. 80). La situazione delle università è infatti caratterizzata da una “wide range of disparate knowledge systems with their own respective academic practices, behaviours and approaches to learning” (Earls, 2016, p. 136). Inoltre, nella maggior parte dei casi, i docenti che insegnano nei programmi EMI sono parlanti non nativi di inglese, esperti nella propria disciplina, con esperienze di tipo internazionale e vari gradi di competenza linguistica (Tatzl, 2011, p. 262). Da questa situazione è possibile attendersi il manifestarsi di diversi tipi di atteggiamento nei confronti dell’insegnamento in un’altra lingua:

- I docenti che non percepiscono nessuna differenza tra il loro modo di insegnare nella L1 – la lingua materna – e nella lingua straniera (LS);
- I docenti che invece percepiscono la differenza e vorrebbero continuare a mantenere il loro modo di insegnare da una lingua all’altra;
- I docenti che percepiscono la differenza e di conseguenza desiderano cambiare il loro modo di insegnare proprio in considerazione del fatto che la lingua da usare è diversa.

Negli studi finora condotti, in quello di Vinke, Snippe e Jochems (1998) i docenti intervistati non hanno percepito nessun cambiamento evidente nel loro modo di insegnare, però impiegano più tempo nel preparare i materiali dei corsi in inglese e metà dei rispondenti sente di non essere in grado di improvvisare quando utilizza l’inglese (p. 387). Anche nello studio di Tatzl (2011) i docenti intervistati “stated that there was no difference between German- and English-medium lectures concerning teaching methods” (p. 263), però hanno notato una mancanza di flessibilità e varietà nel loro “lecturing style” e problemi nella correzione degli esami degli studenti (p. 263).

Airey & Thøgersen (2011) hanno difatti riscontrato una serie di differenze, analizzando i docenti tenere delle micro-lezioni in inglese e in svedese. Dal loro studio emerge che il ritmo delle lezioni è molto più lento in inglese, e che i docenti impiegano un linguaggio simile a quello scritto nei libri di testo utilizzati nei loro corsi. In altri studi è stata osservata una minore interazione fra docente e studenti, evidenziata da una minor partecipazione degli studenti e dalla mancanza di domande (Björkman, 2010). È ipotizzabile che le differenze siano risultate evidenti soprattutto nei corsi che tendevano ad essere molto interattivi nella L1 e che con l’uso

della LS hanno visto diminuire quell'interazione, anche a causa della minore competenza linguistica che sia i docenti che gli studenti possiedono nella LS rispetto alla L1.

Un'altra differenza che è stata osservata nei programmi EMI è che l'approccio pedagogico cambia anche a causa della composizione più eterogenea degli studenti, soprattutto nelle classi con un'alta presenza di studenti internazionali:

For the most part, the participants state that their general approach to 'good' pedagogy has not changed because of the language of instruction, but rather because of the more global differences of the EMI classroom, namely the more heterogeneous nature of the study body. (Soren Kling, 2013, p. 122)

Queste differenze, insieme ad altre problematiche che riguardano in dettaglio i docenti, approfondite nel paragrafo 2.3.2, portano a diversi tipi di considerazioni. La prima è che i docenti nei corsi EMI devono affrontare nuove sfide, legate anche al nuovo contesto internazionale che viene a crearsi nelle classi che prima si presentavano culturalmente più omogenee (Tange, 2010). Questi cambiamenti richiedono ai docenti di adattare il proprio modo di insegnare in base alla lingua usata come mezzo d'istruzione:

If they have no model for lecturing in English, these L2 lecturers are in effect faced with the challenge of combining their knowledge of their L1 teaching style with their knowledge of formal academic English to invent an appropriate teaching style. (Thøgersen, 2013, p. 196)

La seconda considerazione riguarda perciò la necessità di sviluppare le abilità pedagogiche dei docenti che insegnano nei corsi EMI (Klaassen, 2008, p. 34). L'aspetto pedagogico si configura quindi fra quelli essenziali per comprendere meglio le dinamiche di insegnamento ed apprendimento che vengono a crearsi durante le lezioni, al fine di trovare degli approcci che possano essere diffusi e modulati a seconda del contesto:

If English as medium of instruction results in enhanced overall learning, then it is equally necessary to identify the conditions leading to success and communicate these across educational sectors. (Marsh, 2006, p. 30)

Per il momento, in mancanza di un modello pedagogico per l'EMI che sia condiviso dalle varie istituzioni, o quantomeno largamente accettato, l'attenzione si concentra sullo stato dell'arte degli studi sull'EMI, dai quali possono emergere con maggiore chiarezza le attitudini delle parti

coinvolte in questo processo (par. 2.3). In questo modo, sarà inoltre possibile verificare come le diverse problematiche che da esso sono scaturite siano state trattate nei vari contesti europei. Tutti gli elementi finora descritti – la lingua e la metodologia, i regolamenti delle istituzioni e le modalità con cui realizzare i cambiamenti proposti – uniti alla molteplicità di contesti e alle singolarità di ciascun paese (sistemi educativi, identità nazionali) concorrono a formare nuove e complesse realtà che richiedono di essere analizzate:

English medium of instruction (EMI), as a product of, and catalyst to, the forces of internationalisation and globalisation, is transforming modern-day universities across the globe, creating increasingly complex linguistic and intercultural realities, which educators, students and administrators must negotiate. (Earls, 2016, p. 2)

In questo contesto si inserisce anche il presente studio, che intende contribuire aggiungendo un tassello al quadro italiano raffigurante le conseguenze che il fenomeno EMI ha avuto in Italia, dove non è ancora presente un numero sufficiente di ricerche in proposito, e dove fatti di cronaca recenti (trattati al par. 2.4.1) hanno reso necessarie delle riflessioni sul futuro che queste nuove realtà accademiche contribuiranno a costruire all'interno dell'ecologia linguistica di questo paese.

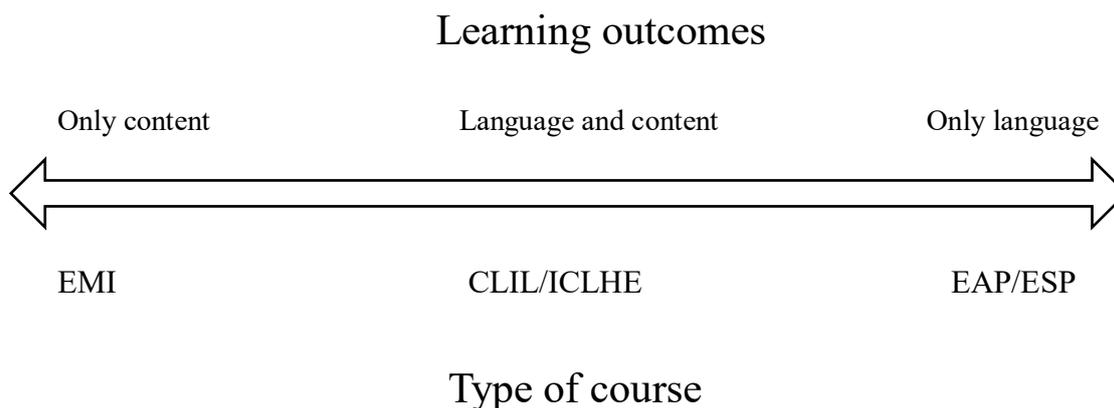
2.2 Confronto con altre tipologie: CLIL/ICLHE, ELF, EMEMUS

Come menzionato in precedenza, l'EMI viene spesso associato ad altri acronimi quali CLIL (Content and Language Integrated Learning) e ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education). Costa (2015, p. 128-129) e Airey (2016) chiariscono la distinzione fra i termini, di cui ci si servirà per tratteggiare un breve confronto fra questi e l'EMI (par. 2.2.2; 2.2.4), seguito da una descrizione di ciascun fenomeno (CLIL/ICLHE, par. 2.2.1; ELF, par. 2.2.3).

La denominazione corretta dipende dall'osservare e dal contesto (Airey, 2016, p. 72), ma una prima distinzione può essere già operata inserendo i vari termini all'interno di un continuum (*figura 1*), in cui da un lato si trovano i corsi che privilegiano obiettivi di apprendimento

incentrati sul contenuto (a sinistra) mentre dall'altro lato si pongono i corsi focalizzati su obiettivi di apprendimento prettamente linguistici (a destra).

Figura I: The language - content continuum (adattato da Airey, 2016)



Come si può vedere, mentre l'EMI è incentrato solo sull'apprendimento di contenuti, CLIL e ICLHE mirano all'integrazione di lingua e contenuto. A destra del continuum compaiono i corsi EAP – English for Academic Purpose, e ESP – English for Specific Purpose. Spesso questi corsi vengono utilizzati in aggiunta a corsi erogati in inglese, o solitamente vengono proposti a studenti internazionali in università anglofone per aiutarli ad imparare e/o a padroneggiare il lessico adatto a seguire un certo tipo di corso accademico. Entrambe queste tipologie di corsi non rientrano fra gli oggetti d'interesse del presente studio perché riguardano principalmente corsi di lingua in cui si insegnano vocaboli accademici e specifici per un determinato argomento e livello di apprendimento (es. Business English, v. Fortanet-Gomez & Räisänen, 2008).

Un fenomeno, che al contrario dell'EAP non fa parte del continuum soprastante ma a cui in questo studio verrà fatto costante riferimento, è l'English as a Lingua Franca (ELF) perché si occupa del tipo di lingua utilizzata nelle interazioni fra parlanti non-nativi d'inglese. Il fenomeno ELF, presente nei contesti in cui i parlanti utilizzano l'inglese come “mezzo di comunicazione”, nell'ambito accademico si trova spesso ad incrociarsi con l'EMI, in cui l'inglese è utilizzato “come mezzo di apprendimento”. Alla luce di questa prospettiva, che in questi anni si è verificata con sempre maggiore frequenza, e vista l'ampiezza del fenomeno

ELF, è utile esaminare alcune delle sue caratteristiche. Il ruolo dell'ELF in questo studio e la sua rilevanza nel panorama linguistico mondiale verranno trattati nei paragrafi seguenti (2.2.3, e 2.2.4).

Dalla varietà di tipologie menzionate si può dedurre che negli studi condotti finora esista “a lack of consensus in their theoretical orientations. In other words, they rest on major constructs (language, content, and the integration of these) that are not sufficiently developed” (Dafouz & Smit, 2014, p. 2). Per supplire a questa mancanza di consenso sulla terminologia definitiva, è stato proposto da Dafouz e Smit (2014) un *framework* che possa combinare le varie prospettive ed essere utilizzato come punto di riferimento nell'analisi di contesti specifici, tenendo però presente anche la dimensione globale dei fenomeni considerati (p. 2). Questo *framework* è stato denominato English-Medium Education in Multilingual University Settings (EMEMUS), per non far riferimento a nessun approccio pedagogico e nessuna agenda di ricerca in particolare (p. 3). Infatti, come viene poi approfondito, Dafouz e Smit prendono in esame le varie dimensioni che compongono il framework: “Roles of English (in relation to other languages), Academic Disciplines, (language) Management, Agents, Practices and Processes, and Internationalization and Glocalization. For ease of reference and memory, the model will be referred to as ROAD-MAPPING” (2014, p. 7). Trattandosi appunto di una proposta, questo modello teorico ancora necessita di essere testato perché si possa verificarne l'applicabilità nei vari contesti (p. 16); rimane comunque un tentativo di unificare e strutturare una serie di aspetti appartenenti ad aree diverse, ma tutte riconducibili ai programmi erogati in inglese. Inoltre, che si decida o meno di voler applicare questo framework, è interessante osservare la complessità delle varie dimensioni esistenti, per cercare di tenerle sempre presenti quando si investigano realtà complesse come quelle accademiche.

2.2.1 Descrizione di CLIL e ICLHE

Il CLIL, acronimo di Content and Language Integrated Learning, è un approccio all'insegnamento integrato di lingua e contenuto, nato in Europa nel 1994, che trae ispirazione dai risultati positivi ottenuti nei programmi di *immersion* in Canada, con cui condivide una serie di somiglianze, nonostante le differenze rimangano maggiori (v. Lasagabaster & Sierra, 2010,

p. 371). La definizione di CLIL comunemente adottata: “Content and language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 1), compare nel libro dall’omonimo titolo, in cui sono presentate le concezioni teoriche alla base di questo approccio.

Una di queste concezioni è il fatto di essere multidisciplinare, in quanto nasce dalla fusione di vari elementi appartenenti ad aree disciplinari diverse, che però convergono attorno ad un punto nel quale coesistono. Su tale concetto ci si deve basare nel momento in cui si decide di adottare il CLIL:

When the term was adopted, those experts involved realized that they were dealing with something which was neither language teaching, nor subject teaching, but rather a fusion of both. [...] Thus the process of convergence led to a methodology being formed which was drawing on both content and language learning, and which was considered ‘integrated’ (Marsh & Frigols, 2007, p. 34).

Con tale principio in mente, l’integrazione di contenuto e lingua, sono state proposte delle linee guida, o meglio, dei framework da seguire per riuscire a realizzare questa fusione. Dal punto di vista linguistico e cognitivo, il CLIL si ispira alle teorie socio-costruttiviste (Marsh, 2012), in cui progressione linguistica e *scaffolding*, sono utilizzati per supportare gli studenti nel loro processo di apprendimento attraverso materiali creati appositamente per rispettare la gradualità del processo, cercando di equilibrare la difficoltà dei contenuti con la competenza linguistica necessaria per comprenderli (Marsh, 2012, p. 37).

Poiché i docenti necessitano di rendere esplicita “the interrelationship between content objectives and language objectives” (Coyle *et al.*, 2010, p. 36), è stata elaborata una rappresentazione concettuale – the Language Triptych – (p. 36) che mostri come utilizzare il linguaggio secondo tre differenti modalità:

- “Language of learning”, necessario agli studenti per aver accesso ai concetti base di un argomento (p. 37);
- “Language for learning”, che aiuti la creazione di un repertorio di atti linguistici (come descrivere, valutare e analizzare), e di strategie essenziali per comunicare efficacemente (p. 37);
- “Language through learning”, che si sviluppa attraverso l’interazione, poiché “when learners are encouraged to articulate their understanding, then a deeper level of learning takes place” (p. 37).

Il linguaggio diventa quindi parte integrante della pianificazione delle lezioni e dei programmi dei docenti, che per riuscire a sfruttarne appieno le potenzialità, si possono avvalere della CLIL Matrix (p. 43), uno strumento che serve appunto a verificare come modulare i materiali per far sì che lo studente rimanga nella ‘zone of proximal development’ (ZPD) nella quale secondo Vygotsky (1978) si realizza quel tipo di apprendimento “which is always challenging yet potentially within reach of individual learners on condition that appropriate support, scaffolding and guidance are provided” (Coyle *et al.*, 2010, p. 3). Una versione interattiva della CLIL Matrix è stata anche resa disponibile online, e attiva nel sito dell’ECML (European Centre for Modern Languages), in base ad un progetto finanziato dalla Commissione Europea (Marsh & Frigols, 2007, p. 34). Nello stesso contesto è inoltre stato creato l’“European framework for CLIL teacher education” (Marsh *et al.*, 2010) che fornisce delle linee guida per gli insegnanti CLIL e ne stabilisce le competenze. Fra le varie abilità richieste ai docenti, vi è quella di ricreare in classe una situazione di apprendimento autentica, in cui i materiali utilizzati siano rilevanti e compatibili con le conoscenze degli studenti, e che li aiutino a rendersi autonomi (Wolff, 2011). A tal fine è stato disposto il “4Cs framework”, su cui basarsi per mettere in pratica i principi del CLIL, che unisce 4 concetti connessi fra loro: *content*, *communication*, *cognition* e *culture* (Coyle *et al.*, 2010, p. 41).

Visto il livello di complessità richiesta da questi framework, viene spesso suggerita la collaborazione tra insegnanti della disciplina e gli esperti di lingua (Coyle, 2005), che può essere opportuna anche durante la valutazione degli studenti, in cui si dovrebbe integrare l’aspetto linguistico con la conoscenza degli argomenti di una determinata materia. Tuttavia non sempre ciò si verifica, perché la collaborazione rimane una situazione complessa da realizzare (Coyle, 2005). Solitamente, il docente CLIL è specializzato in una disciplina e possiede una buona conoscenza della lingua straniera in cui insegna, oppure ha una doppia qualifica, mentre solo in alcuni contesti è supportato da docenti madrelingua (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, p. 285).

Nonostante il CLIL non rappresenti una novità (Coyle *et al.*, 2010, p. 2), rimane comunque un approccio innovativo nel suo modo di concepire il processo di apprendimento (es. CLIL Matrix, Language Triptych), e nel fatto di proporre modi alternativi per pianificare e organizzare le attività (es. 4Cs Framework), utilizzando modalità partecipative anche nel valutare gli studenti, come self- e peer- correction; oppure summative, formative e Portfolio assessment (p. 128).

Il fatto di avere, fra i suoi obiettivi di apprendimento, un doppio focus sia sulla lingua che sul

contenuto, è una caratteristica che contraddistingue il CLIL dagli altri approcci, determinandone la popolarità “in many countries with a tradition of exclusively using the dominant or national language(s) for educational purposes” (Smit & Dafouz, 2012b, p. 1). A ciò è dovuto anche il fatto di essere supportato a livello europeo (Action Plan, 2003), poiché il CLIL è stato visto come un’opportunità per promuovere non solo l’apprendimento delle lingue straniere ma anche quello delle lingue regionali o minoritarie, come avviene nelle realtà bilingui e trilingui in Europa (European Commission, 2006). In questi anni, il CLIL in Europa è stato implementato principalmente a livello scolastico, secondo condizioni e percentuali variabili nei vari paesi (European Commission, 2017).

Per quanto concerne invece l’ambito accademico, non sono mancati gli studi e i progetti che ambiscono all’integrazione di lingua e contenuto nei corsi universitari (Wilkinson, 2004; Wilkinson & Zegers, 2008; Wilkinson & Walsh, 2015), che vanno di pari passo con il crescente fenomeno dei programmi in inglese. In quest’ambito è entrato in uso il termine ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), che viene considerato sinonimo di CLIL (Costa, 2015, p. 128). Sembra perciò che la differenza tra i due termini CLIL e ICLHE sia legata al contesto in cui si inserisce il programma e che dipenda anche dai tipi di insegnanti e studenti coinvolti (Costa, 2012, p. 31).

I progetti che sono stati sviluppati nel corso di questi anni sono stati seguiti o accompagnati da pubblicazioni e studi che si sono interrogati su alcuni aspetti relativi all’applicazione del CLIL, come ad esempio: la motivazione dei docenti e degli studenti (Lasagabaster, 2011), benefici rilevabili o meno nelle capacità linguistiche degli studenti (Ruiz De Zarobe & Jiménez Catalán, 2009; Ruiz De Zarobe, Sierra, & Gallardo Del Puerto, 2011), aspetti culturali (Carrió-Pastor, 2009), partecipazione ed interazione in classe (Dalton-Puffer, 2007; Nikula, Dalton-Puffer & Llinares, 2013; Smit & Dafouz, 2012b, p. 4), uso della lingua (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010; Olsson, 2015), CLIL nei vari livelli educativi (Marsh & Wolff, 2007; Smit & Dalton-Puffer, 2007), e nell’istruzione superiore (Dafouz-Milne & Begoña-Núñez, 2009; Fortanet-Gómez, 2013).

In Italia, sono stati attivati una serie di progetti CLIL (v. Langé, 2007) e, a partire dal 2010, una serie di decreti ministeriali (Riforma Gelmini, DPR 87, 88 e 89) l’hanno reso obbligatorio al quinto anno delle scuole superiori di secondo grado (licei e istituti tecnici), e nel triennio dei licei linguistici, dove si chiede di iniziare al terzo anno con una lingua straniera per poi procedere al quarto con una seconda lingua (v. Saccardo, 2016, p. 25).

Il CLIL in Italia è stato investigato sia a livello scolastico (Coonan, 2012, 2008; Di Martino & Di Sabato, 2012; Lucietto, 2008; Ricci Garotti, 2006), che nell'ambito universitario (Sisti, 2009, 2015a; Costa & Coleman, 2012; Costa, 2016; Argondizzo & Laugier, 2004), definendone le caratteristiche all'interno del contesto italiano e mostrandone il processo di implementazione, il tipo di risorse messe in atto, e i risultati dei progetti avviati. L'Italia è uno dei paesi europei in cui il CLIL è presente in tutte le scuole, anche se in percentuali diverse (European Commission, 2017, p. 57), ed è anche l'unico ad averlo reso obbligatorio per legge (Leone, 2015, p. 44). Il quadro italiano però si presenta piuttosto variegato in quanto, nonostante l'esistenza di documenti ufficiali, le linee guida fornite non sono sufficientemente dettagliate nello specificare le modalità di implementazione del CLIL (cfr. Ricci Garotti, 2006). Questo processo rimane quindi a discrezione delle realtà locali, gestite a livello regionale (Ricci Garotti, 2006) in base all'autonomia amministrativa concessa dallo stato (Legge n° 59/1997), che ha favorito "grass-roots education projects to thrive in Italy and has permitted particular language education initiatives and practices to take shape" (Leone, 2015, p. 55).

Le problematiche che si prospettano riguardano principalmente le competenze e la formazione degli insegnanti CLIL (Coonan, 2009, 2006), e problemi organizzativi o di collaborazione fra insegnanti (Di Martino & Di Sabato, 2012; Sisti, 2015a), così come l'attuazione delle ore CLIL rispetto al curriculum e la valutazione degli studenti, anche in sede dell'esame di maturità finale (Sisti, 2015a). Rispetto a queste tematiche, la ricerca sul CLIL in Italia necessita di ulteriori approfondimenti (Costa, 2016), così come l'efficacia del CLIL e il suo impatto sugli studenti, che anche in Europa non sono stati ancora sufficientemente investigati (Dalton-Puffer, 2007; Nikula, Dalton-Puffer & Llinares, 2013).

2.2.2 EMI in relazione a CLIL/ICLHE

Nel paragrafo precedente è stato descritto l'approccio CLIL e la sua denominazione accademica, ICLHE perché vi è un'apparente somiglianza fra CLIL o ICL ed EMI, e anche nella letteratura spesso i due termini vengono usati in maniera intercambiabile (Smit & Dafouz, 2012b), oppure uno dei due come sottoinsieme dell'altro (es. Greere & Räsänen, 2008, p. 4). Ciononostante, se messi a confronto (v. Costa, 2015; Airey, 2016; Brown & Bradford, 2017),

vi sono una serie di differenze tra i due approcci, che in particolare riguardano la scelta della lingua, il suo ruolo nell'insegnamento e gli scopi per cui è utilizzata. Di seguito, verranno presi in esame gli elementi che li caratterizzano e permettono quindi di distinguerli l'uno dall'altro nei vari contesti d'uso.

Innanzitutto, il concetto di EMI implica sempre che la lingua prescelta nei corsi in cui viene attivato sia l'inglese (Dearden, 2015, p. 4), come testimonia la prima lettera del suo acronimo, mentre il CLIL viene talvolta utilizzato per promuovere l'apprendimento di lingue seconde e minoritarie (European Commission, 2006, p. 14), oppure LOTE (Languages Other Than English) come vengono definite nel libro di Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 9). È stato anche osservato che: “whilst English is explicitly represented in the EMI acronym, this is not the case with CLIL and ICLHE, even if in reality most of the projects following these approaches are carried out in English” (Costa, 2015, p. 128). Infatti, spesso il CLIL, e soprattutto l'ICLHE vengono messi in pratica attraverso la lingua inglese, che risulta essere la prima lingua straniera insegnata nella maggioranza delle scuole primarie e secondarie (European Commission, 2017, pp. 71-73) e la lingua d'uso nei corsi universitari internazionali (v. cap. 1, par. 1.1.1).

Il modello d'inglese di riferimento deve però ancora essere stabilito, poiché in alcuni dei casi in cui viene implementata una *English-only policy* (cfr. Tange, 2012), l'inglese dei programmi EMI si basa ancora sul modello del parlante nativo (v. Macaro, 2015) e “thus ignores the development of new varieties of English and the crucial role of English as a lingua franca” (Kirkpatrick, 2014, p. 6). In altri contesti invece, soprattutto nel centro e nord Europa (Björkman, 2016), sono stati condotti una serie di studi che mostrano come l'inglese utilizzato nei programmi EMI con studenti internazionali sia principalmente ELF (English as a Lingua Franca) poiché, come verrà spiegato nel dettaglio al paragrafo 2.2.3, gli studenti provengono da background linguistici diversi fra loro e la lingua viene utilizzata allo scopo di farsi capire e trasmettere contenuti, dando quindi priorità alla *fluency* rispetto all'accuratezza grammaticale (Jenkins, 2014).

Sempre a proposito dei contesti in cui CLIL, ICLHE e EMI vengono impiegati, il primo si contraddistingue proprio perché si riferisce alle scuole primarie e secondarie in Europa, anche se in alcuni studi viene usato anche in Asia (Robertson & Adamson, 2013) o nel Sud America (Banegas, 2011). L'acronimo ICLHE è stato creato specificatamente per l'ambito accademico, a partire dalla prima, omonima conferenza tenutasi nel 2003 a Maastricht (Wilkinson, 2004).

L'EMI invece è utilizzato in Europa per indicare il contesto accademico (Wilkinson, 2017), mentre in Asia ad esempio compare anche nell'ambito scolastico (Wannagat, 2007).

Dal punto di vista delle abilità linguistiche richieste in entrambi i paradigmi, “[CLIL] differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject before beginning study” (Graddol, 2006, p. 86). Una delle principali differenze consiste nel fatto che l'approccio CLIL non dà per assodata la conoscenza linguistica degli studenti, come avviene per l'EMI: “This is because EMI, unlike its European, largely secondary education, counterpart ‘Content and Language Integrated Learning’ [...] does not have, either in its title or clearly articulated in its educational policy, an aim to ‘teach English’ – merely that the subject content will be taught through English” (Dearden, Macaro & Akincioglu, 2016, p. 52). Infatti, in questi programmi si tende a considerare che gli studenti abbiano già una preparazione sufficiente a comprendere una disciplina in inglese (Unterberger, 2012, p. 93), sia a causa della loro età che del loro livello di conoscenza della lingua straniera acquisito a scuola nel corso degli anni (Costa & Coleman, 2012, p. 3; v. Dafouz & Smit, 2012b). In molti casi inoltre viene somministrato un test d'ingresso in cui vengono valutate le competenze di partenza (Unterberger, 2012), oppure viene richiesto un attestato che le certifichi. È stato comunque suggerito che tutti gli studenti dovrebbero sostenere un test d'ingresso poiché i loro livelli di conoscenza dell'inglese possono variare molto a seconda anche del paese di provenienza (p.88).

Nei programmi CLIL invece, è insito nelle teorie alla base di questo approccio il fatto di prevedere forme di progressione linguistica in cui le difficoltà inerenti al contenuto e alla lingua vengono calibrate in base ai bisogni degli studenti (es. Coyle *et al.*, 2010, p. 38). Esempi di questo tipo sono la didattizzazione di materiali autentici (v. Wolff, 2003, p. 4), che vengono così adattati alle capacità degli studenti, e forme di supporto come lo *scaffolding* (Coyle *et al.*, 2010). Quando la componente linguistica viene resa più evidente, è possibile ottenere una maggiore consapevolezza, perché si passa dalla semplice acquisizione incidentale dell'EMI (Brown & Bradford, 2017, p. 330) al più strutturato apprendimento linguistico del CLIL (Sisti, 2017, p. 181). Alcuni studi intravedono nel focus-on-form (Pérez-Vidal, 2007; Costa, 2012) una modalità con cui promuovere una maggiore attenzione verso la lingua nelle classi CLIL e ICLHE.

Un'altra delle proprietà che differenziano l'EMI dal CLIL è l'approccio alla metodologia, che nel caso dell'EMI, come è stato accennato nel paragrafo 2.1.3, è ancora in fase di evoluzione

perché il fenomeno si è diffuso senza che vi fosse una pianificazione a monte (Denver *et al.*, 2016), e solo successivamente la ricerca si è occupata di investigarne la dimensione didattica (Wilkinson, 2017). Inoltre, proprio la varietà di contesti in cui si è sviluppato aggiunge complessità ad un fenomeno che presenta molte sfaccettature (v. Dafouz & Smit, 2014). Il CLIL al contrario si è affermato come approccio anche grazie al sostegno del suo impianto teorico (cfr. Coyle *et al.*, 2010), i cui principi pedagogici sono stati descritti nel paragrafo 2.2.1. Tuttavia, se l'EMI è criticabile in quanto non propone una vera e propria pedagogia, anche le concezioni CLIL non sono esenti da critiche (v. Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, p. 284). Il processo di implementazione del CLIL è partito sia per iniziativa dei docenti, con una prospettiva *bottom-up*, che attraverso politiche europee (Nikula, Dalton-Puffer, & Llinares, 2013); in particolare in Italia, dove il Ministero dell'Istruzione lo ha reso obbligatorio con un decreto (par. 2.2.1). I programmi EMI sono solitamente il risultato di politiche *top-down* (Wächter & Maiworm, 2015; Wilkinson, 2017; cfr. Costa & Coleman, 2012, p. 3), ad eccezione di alcuni casi (Dafouz, Camacho & Urquía 2014, p. 227), soprattutto nei paesi dell'Europa meridionale, in cui si vuole stare al passo con i programmi in inglese proposti nei paesi dell'Europa settentrionale e centrale (cfr. Björkman, 2016).

2.2.3 Descrizione di English as a Lingua Franca (ELF)

Nonostante l'uso di una lingua franca per le comunicazioni sia una pratica esistente già nei secoli passati nell'area del Mediterraneo, e inizialmente costituita da un mix di italiano, francese, greco, turco, arabo, portoghese e spagnolo (Björkman, 2013, p. 1), l'inglese come lingua franca si è consolidato durante le colonizzazioni dell'impero britannico nel 16° secolo, ed è diventato un campo di ricerca a partire dagli anni '80 (Jenkins, Cogo & Dewey, 2011, pp. 282-283). Secondo quanto descritto da Björkman (2013), le caratteristiche dell'inglese lingua franca lo differenziano dalla lingua franca originaria, anche in conseguenza delle molteplici ragioni politiche, economiche e sociali che lo hanno trasformato, prese in esame da autori come Phillipson (2015, pp. 21-23) e Seidlhofer (2011), la quale ritiene che le circostanze che hanno attivato il processo di adattamento dell'ELF siano ascrivibili alla globalizzazione (p. 148).

Secondo molti studiosi, tra cui Jenkins (2014, 2011, 2009) l'ELF appartiene al paradigma del Global o World English, da non confondere con i World Englishes (i.e. i tipi di inglese usati nelle ex colonie britanniche). Come spiega Jenkins (2014) e in dettaglio Seidlhofer (2009) esistono delle somiglianze fra World Englishes e ELF, dovute al fatto che entrambi condividono l'idea secondo la quale le varietà di inglese – utilizzate al di fuori del cerchio interno di parlanti nativi definito da Kachru (1985, p. 12) – esistono “in their own right” (Jenkins, 2014, p. 27). Tuttavia, mentre gli studi sui World Englishes si occupano delle varietà utilizzate nelle realtà post-coloniali britanniche (cerchio esterno di Kachru), ELF riguarda le comunicazioni tra le nazioni che appartengono a tutti e tre i cerchi individuati da Kachru (v. cap. 1, par. 1.1.3).

Inizialmente, gli studi sulle interazioni fra i parlanti ELF avevano escluso i parlanti nativi inglesi dal paradigma (es. Firth 1996, in Seidlhofer, 2001, p. 143) ma, in seguito, la tendenza è andata verso la loro inclusione nel momento in cui interagiscono con i parlanti non-nativi (v. Jenkins, 2014). Perciò, anche la definizione dei parlanti ELF è stata poi rimessa in discussione in studi più recenti nei quali figurano come ELF anche gli scambi che avvengono fra parlanti inglesi nativi e non-nativi (v. Jenkins 2000). La definizione è stata perciò ampliata includendo: “any use of English among speakers of different first languages from whom English is the communicative medium of choice, and often the only option” (Seidlhofer, 2011, p. 7)

Nonostante il loro ruolo di “nativi” (e quindi, a rigore, di “detentori della lingua”), all'interno dei campioni di registrazioni raccolti in questi studi, ai parlanti anglofoni sono stati riservati gli stessi spazi e attenzioni dati anche ai parlanti di altre nazionalità presenti nelle interazioni (v. Seidlhofer, 2010). Ciò è avvenuto perché, a livello numerico, il tipo di parlanti ELF è per la maggioranza rappresentato da parlanti non-nativi d'inglese, e quindi i parlanti nativi anglofoni si trovano ad essere una minoranza nelle interazioni ELF (Jenkins, 2014). Di conseguenza, gli studiosi hanno anche avanzato l'ipotesi che l'influenza linguistica dei nativi rappresenti soltanto uno dei punti di vista e non più la norma a cui fare riferimento, come è stato osservato da Seidlhofer:

For the first time in history, a language has reached truly global dimensions, and as a consequence, is being shaped, in its international uses, at least as much by its non-native speakers as its native speakers. (Seidlhofer, 2004, p. 211)

La questione della norma linguistica è una delle più rilevanti negli studi sull'ELF, sia per via degli studiosi che cercano di darne una descrizione, trovandone le caratteristiche ricorrenti e le

variazioni (v. Seidlhofer, 2011; Cogo & Dewey, 2012; Jenkins, 2009, 2012, 2011, 2000) sia a causa del dibattito fra i sostenitori (v. Jenkins, 2014; Seidlhofer, 2004, 2009) e coloro che invece vi si oppongono, evidenziandone le criticità.

Notoriamente infatti, l'ELF si contrappone allo studio dell'English as a Foreign Language (EFL), che ha una tradizione diversa perché è parte del paradigma delle lingue straniere, in cui l'apprendimento linguistico ha l'obiettivo principale di permettere agli apprendenti di comunicare con i parlanti nativi inglesi, quelli appartenenti al cerchio interno di Kachru (1985, p. 12). Da tale prospettiva, ogni variazione dalla norma nativa (English Native Language – ENL) è vista come errore da correggere, al contrario dell'ELF, in cui i parlanti hanno come obiettivo la comprensione reciproca e quindi ricorrono ad adattamenti linguistici (Cogo & Dewey, 2012), che talvolta si discostano da quello che può venire considerato come l'inglese “standard” secondo l'English as a Foreign Language:

ELF distinguishes between *difference* (i.e. from ENL) and *deficiency* (i.e. interlanguage or 'learner language'), and does not assume that an item that differs from ENL is by definition an error. It may instead be a legitimate ELF variant. (Jenkins, 2009, p. 202)

Questa differenza fra i due paradigmi rimane cruciale per determinare anche le altre differenze, che vengono descritte da Jenkins (2014, p. 26) in una comparazione contrastiva in cui risulta evidente come la percezione su ciò che possa o meno costituire un “errore” abbia delle conseguenze sulle concezioni dei due modelli. Ad esempio, l'uso del *code-switching* viene visto come un'utile risorsa per i parlanti bilingui di ELF, mentre viene giudicato come un vuoto lessicale in contesto EFL (p. 26) perché viene interpretato come la mancata conoscenza del vocabolo per esprimere uno specifico concetto (cfr. invece Cogo, 2009).

Dal punto di vista culturale invece, laddove l'EFL punta alla conoscenza e comprensione della cultura anglofona, i parlanti ELF mettono in atto le loro competenze interculturali al fine di ottenere una migliore comprensione fra culture diverse che si esprimono attraverso un mezzo – l'inglese – che non sempre può garantire una corrispondenza con la propria lingua madre (Jenkins, 2014, p. 27). Infatti, se per i parlanti EFL le norme di riferimento linguistiche rimangono quelle dei paesi anglofoni, i parlanti ELF adattano le loro conoscenze linguistiche alla situazione comunicativa in cui si trovano, e ai loro interlocutori, facendo uso di strategie comunicative così come del proprio background linguistico e culturale, per agevolare la buona riuscita della comunicazione (v. Mauranen, 2006; Cogo, 2010).

ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all parties. (Jenkins, 2009, p. 201)

Infine, ELF, pur essendo utilizzato da parlanti appartenenti al cerchio esterno (Kachru, 1985, p. 13), ossia coloro che vivono in paesi non anglofoni ma che comunicano in inglese fra di loro, e che rappresentano il numero più alto di parlanti d'inglese al giorno d'oggi (Graddol 2006), non è da considerarsi una varietà d'inglese (Jenkins, 2011, p. 931; Björkman, 2008, p. 119), come era stato affermato da Coleman (2006). Si tratta invece di una situazione linguistica che Björkman descrive in questi termini:

ELF settings in general are by nature complex language contact situations with high linguistic heterogeneity, where there is a wide number of first language (L1) backgrounds and levels of proficiency. (Björkman, 2016, p. 60)

Perciò la ricerca che si occupa di ELF non mira a trovare delle componenti che identifichino l'ELF come variante (Cogo, 2012), ma investiga le pratiche coinvolte nelle comunicazioni in cui l'inglese è il mezzo linguistico che ne permette la realizzazione (p. 98).

Nella letteratura, gli studi sulle interazioni in ELF hanno adottato delle prospettive di analisi sia linguistiche che pragmatiche, a partire dagli studi di Seidlhofer (2001, 2004, 2010, 2011) che hanno evidenziato le caratteristiche lessico-grammaticali dell'ELF analizzando il corpus "VOICE" (Vienna-Oxford International Corpus of English), formato dalle trascrizioni di interazioni spontanee di inglese lingua franca, che comprende un milione di parole circa, equivalenti a 120 ore di discorsi trascritti (Seidlhofer, 2010).

Le analisi su questo corpus sono state poi sviluppate negli studi successivi (Cogo & Dewey, 2006, 2012; Mauranen & Ranta, 2009), in cui sono emerse delle caratteristiche ricorrenti dell'ELF. Parallelamente, l'attenzione si è spostata dalla prospettiva linguistica verso le dimensioni pragmatiche e metadiscorsive (v. Jenkins, 2011, p. 928), che sono state esplorate per poter approfondire come venga intesa la concezione di efficacia comunicativa nelle interazioni ELF (cfr. Björkman, 2011a; Cogo, 2010)

Infatti, poiché è risultato che i fenomeni linguistici osservati in queste interazioni sono funzionali allo scopo di facilitare la comunicazione fra i parlanti (Jenkins, 2011; Mauranen, 2006), l'obiettivo principale della ricerca ELF al giorno d'oggi non è solo: "to reveal some of

the forms that emerge in ELF interaction in specific communities, but more importantly to highlight the pragmatic strategies speakers draw on as they collaboratively engage in communication” (Cogo, 2012, p. 99). Le comunità di parlanti ELF però non sono chiaramente identificabili con i parametri tradizionali (p. 98), essendo eterogenee poiché includono persone appartenenti a background culturali molto diversi fra loro, e tale varietà implica che i parlanti possano cambiare più o meno frequentemente nel corso del tempo e dello spazio (p. 98).

Per tali motivi, le comunicazioni in cui l’ELF viene impiegato sono state raccolte e studiate in svariati campi, che includono principalmente il turismo, l’ambiente scolastico, l’ambiente accademico e il mondo del business (Jenkins, Cogo & Dewey, 2011, p. 285; v. Mauranen & Ranta, 2009). Questi ultimi due settori in particolare sono rilevanti ai fini di questo lavoro: il primo perché è anche quello in cui si è svolta la ricerca dati, e il secondo perché i partecipanti di questo progetto, che afferiscono al Dipartimento di Management dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, si trovano ad avere contatti o quantomeno a conoscere da vicino le realtà economiche mondiali e i loro meccanismi, tra cui l’uso dell’inglese come lingua di preferenza per gli affari.

Infatti, per quanto riguarda l’ELF utilizzato in campo economico, la vasta frequenza e portata delle sue interazioni l’hanno reso un ambito a sé stante, denominato BELF (Business English as a Lingua Franca) nella letteratura che se ne occupa (Bargiela-Chiappini, 2009; Gatti, 2010; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013; Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008). Ad esempio, Handford (2010) ne ha analizzato le caratteristiche a partire dal Cambridge and Nottingham Business English Corpus (CANBEC), trovando ricorrenze di concetti chiave, categorizzando *clusters*, e prendendo in considerazione aspetti lessicali ma anche le dinamiche di *turn-taking* nelle interazioni. Un altro dei setting più investigati è anche quello accademico, soprattutto per quanto concerne le pratiche linguistiche quotidiane degli studenti e dello staff nei programmi erogati in inglese (Björkman, 2016, p. 61), perché: “ELF settings by nature are linguistically diverse with a large number of L1s and varying levels of proficiency” (p. 62).

In questo campo, oltre a Björkman (2010, 2013), anche Mauranen (2010, 2012) è stata fra le prime ad analizzare i fenomeni linguistici emersi dalla registrazione di lezioni accademiche. Insieme al suo team, Mauranen ha creato il corpus ELFA (English as a Lingua Franca in Academic settings), che è stato completato nel 2008 e contiene le trascrizioni di 131 ore di inglese lingua franca in contesto accademico, e consta di circa un milione di parole (Mauranen *et al.*, 2010, p. 185). Il corpus ELFA include le trascrizioni di lezioni, seminari, conferenze e

discussioni di tesi, in sette diverse discipline, tenutesi presso le università di Helsinki e di Tampere (Mauranen, 2012, pp. 73-78), e si differenzia dal corpus VOICE, che invece raccoglie le interazioni in inglese di parlanti non nativi all'interno di molteplici contesti, funzioni (es. dare informazioni), e ruoli dei partecipanti (es. simmetrici e asimmetrici). Pur analizzando un corpus più specifico, le ricerche sull'ELFA hanno portato alla luce le somiglianze grammaticali e lessicali fra la lingua franca accademica e quella più "generale", ma anche le loro differenze, in quanto certi fenomeni compaiono solo all'interno dell'ambito universitario (Mauranen, 2010). Ci si può quindi aspettare che l'inglese usato come lingua franca nell'istruzione terziaria riesca a combinare "in interesting ways the shared linguistic repertoire available to the group of interlocutors in multilingual educational settings with their expertise in the respective content area and its genre-specific conventions" (Smit & Dafouz, 2012, p. 3). Le caratteristiche evidenziate in questi studi serviranno come punto di riferimento sia nelle riflessioni presentate nei prossimi capitoli, sia nell'immediato, per aiutare a definire il concetto di EMI.

2.2.4 EMI in relazione a ELF

Nel paragrafo precedente è stata data una descrizione dell'English as a Lingua Franca (ELF), uno dei termini a cui l'EMI viene talvolta accostato in alcuni studi (v. Costa, 2015; Smit, 2010a; Björkman, 2011a), poiché entrambi rappresentano delle situazioni linguistiche in cui dei parlanti non-nativi d'inglese usano questa lingua per interagire. Nella letteratura, però, i due paradigmi dell'EMI e dell'ELF sono stati trattati come due binari separati, sviluppatisi indipendentemente l'uno dall'altro (Smit, 2010a, p. 60; Hynninen, 2012, p. 14). Mentre l'EMI sottintende sempre un contesto di apprendimento, come la parola "instruction" indica nel nome, la definizione di ELF può essere applicata ad un contesto molto più vasto, poiché "lingua franca" include tutte le situazioni comunicative in cui l'inglese è il mezzo preferito, o spesso l'unico mezzo a disposizione dei parlanti per interagire fra di loro.

the term 'lingua franca' [...] is understood in the strict sense of the word, i.e. an additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech

communities can communicate with each other but which is not the native language of either – a language which has no native speakers. (Seidlhofer, 2001, p. 146)

In alcuni casi però questi due termini possono servire a descrivere lo stesso contesto linguistico, come ad esempio avviene nel momento in cui la situazione di apprendimento è quella dei corsi in inglese di materie non-linguistiche (EMI), offerti in paesi in cui la lingua nativa non è l'inglese, a studenti internazionali che perciò utilizzano l'inglese come lingua franca (ELF).

lectures held in English by non-native academics may be the object of analysis of both English as a lingua franca (ELF) and English as a medium of instruction (EMI) studies. Nevertheless, it should be acknowledged that ELF and EMI analyse the same object from different points of view and with different aims. (Mariotti, 2013, p. 86)

Infatti, alla luce del fatto che i processi di internazionalizzazione richiedono ai docenti e agli studenti di fare affidamento sull'inglese come unico mezzo di comunicazione, “even though they usually have diverse and multilingual repertoires” (Smit, 2010a, p. 60), in queste situazioni linguistiche si verifica che “ELF lecturers and students work via English in instructional situations where they are ‘users’ of English, not ‘learners’ of it” (Pilkinton-Pihko, 2010, p. 59). Il fatto che gli interlocutori non siano apprendenti d'inglese ma facciano uso della lingua a scopo pragmatico rende perciò impossibile riferirsi alle loro interazioni come English as a Foreign Language (EFL), in cui l'inglese viene imparato per poter comunicare con i parlanti nativi anglofoni.

Tuttavia, non tutti i contesti accademici possono essere definiti secondo i canoni dell'ELF (v. Seidlhofer, 2001, p. 146), perché in paesi come l'Italia ad esempio, dove la maggioranza dei docenti e degli studenti è italiana (Helm, 2017, p. 8), la comunicazione in molti dei corsi tenuti in inglese avviene fra parlanti della stessa lingua, e quindi “not all of the lecturers’ classes may be defined as ‘English as a lingua franca’ contexts” (Guarda & Helm, 2016, p. 10). Al contrario, molti di questi corsi, dal punto di vista organizzativo, possono essere definiti attraverso l'EMI, che si è affermato come il termine per indicare il tipo di programmi accademici dove non sempre vengono specificati gli obiettivi di apprendimento linguistico (cfr. Unterberger, 2012), ma in cui i parlanti di una determinata L1 si trovano ad usare l'inglese per comunicare fra di loro, come sempre più spesso avviene nei programmi di “internationalization at home” (v. Knight, 2008).

Nonostante queste differenze a livello descrittivo, con sempre maggior frequenza si avverte il bisogno di far convergere i due “investigative frames” (Smit, 2010a, p. 60), di ELF e EMI, per ragioni che trascendono la denominazione del contesto d’uso. La prima ragione risiede nel fatto che, fra i due fenomeni linguistici, l’ELF è quello che presenta una letteratura più documentata, che è andata via via ampliandosi nell’arco degli ultimi vent’anni (v. Jenkins, Cogo & Dewey 2011 per una lista), mentre l’affermarsi del termine EMI in ambito accademico è più recente (Björkman, 2016; Smit & Dafouz, 2012b) e il numero degli studi che se ne occupano nello specifico è cresciuto in maniera esponenziale dal 2012 (Wilkinson, 2017, pp. 36, 80).

Le ricerche sull’ELF sono di grande rilevanza nel contesto EMI in quanto non solo hanno analizzato le caratteristiche linguistiche delle interazioni dei parlanti non-nativi d’inglese senza il filtro o *cultural bias* della conformità alla norma nativa (v. Cogo & Dewey, 2006; Seidlhofer, 2009, 2011), ma ne hanno anche legittimato l’esistenza fornendo un modello di riferimento (Seidlhofer, 2001, 2010). In ambito accademico, è importante tenere presente il modello ELF anche per controbilanciare il dilagare di quello anglo-americano, che può portare ad una standardizzazione troppo elevata dei modelli di insegnamento, sia nell’ambito delle pubblicazioni che in quello della ricerca (v. Coleman, 2006; Phillipson, 2003). Infatti, l’ELF può aiutare i docenti a non fare riferimento solo alla norma nativa come modello da eguagliare nelle comunicazioni – come spesso avviene – perché ciò potrebbe compromettere la loro sicurezza in sé stessi o la loro identità come docenti (v. Tange, 2010).

Inoltre, gli studi sull’ELF si sono concentrati sulle dinamiche della conversazione, analizzate da un punto di vista pragmatico (v. Björkman, 2011a) e sulle strategie di comunicazione, che nell’ELFA (English as a Lingua Franca in Academic settings) si traduce in analisi del *classroom discourse* (Smit & Dafouz, 2012b, p. 7). Dalle analisi delle interazioni di classe, per esempio, è emerso il ruolo importante che rivestono le funzioni metadiscorsive (v. Dafouz Milne & Núñez Perucha, 2010; par. 2.3.2) nell’assicurare che gli studenti stiano seguendo il filo logico della lezione: “ELF researchers should be given credit for drawing attention to the importance of metadiscourse, which indisputably is a great help in deciphering lecture content” (Denver *et al.*, 2016, p. 58). Infatti, questa prospettiva di analisi non è solo funzionale per capire come avvengono le dinamiche nelle classi internazionali, ma è utile anche per indirizzare i docenti sulle modalità di comunicazione più efficaci per trasmettere i concetti della propria disciplina agli studenti. I risultati degli studi sull’ELFA possono quindi essere validi per i programmi EMI in particolare, ma venire eventualmente estesi ed applicati anche ai corsi erogati nella lingua

locale. Tali ragioni giustificano il ricorso all’ELF nel presente lavoro di ricerca, e la legittimità del suo ruolo non solo come parte integrante delle dinamiche EMI, ma anche all’interno del processo di internazionalizzazione delle università.

Dalle descrizioni fornite finora sugli approcci e sui paradigmi più frequenti che compaiono negli studi sull’uso dell’inglese in ambito accademico, si prosegue con una panoramica sullo stato dell’arte dell’EMI in Europa, attraverso esempi tratti principalmente da studi in cui viene fatto riferimento direttamente all’EMI, ma includendo anche studi che utilizzano la denominazione CLIL e ICLHE, e talvolta studi appartenenti al campo dell’ELF. Prima di procedere, però, si è ritenuto utile riassumere i concetti trattati in una tabella che mettesse a confronto le tipologie dei fenomeni menzionati.

Tabella I. Confronto tra le tipologie di paradigmi più ricorrenti nei corsi erogati in inglese

Nome	EMI	CLIL / ICLHE (ICL)	ELF (ELFA)
Definizione	“teaching and learning through an additional language, English, where the goal is necessarily the learning of the content and to a lesser extent the learning of the language” (Wilkinson, 2017, p. 37)	“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle <i>et al.</i> , 2010, p. 1)	“when English is chosen as the means of communication among people from different first language backgrounds, across linguacultural boundaries, the preferred term is ‘English as a lingua franca’” (Seidlhofer, 2005, p. 1)
Ambito	Accademico (scolastico in Asia)	Scolastico (CLIL); Accademico (ICLHE)	Accademico (ELFA), Economico, Turistico.
Lingua	Inglese	“not synonymous with English language.” (Coyle <i>et al.</i> , 2010, p. 9); promotes LOTE (Languages Other Than English) (p. 9)	Inglese
Uso della lingua	“language as a tool” (Smit, 2013, p. 15); Uso della lingua ancora in fase di discussione: EFL (Macaro, 2015); ELF (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2014;); ELFA (Mauranen, 2010; Björkman, 2013)	CLIL – The language triptych: Language for learning, Language of learning, Language through learning (Coyle, <i>et al.</i> , 2010, p. 36); Scaffolding and language progression (Coyle, <i>et al.</i> , 2010) ICLHE: Focus on Form (Costa, 2012)	“a useful tool” (Cogo & Dewey, 2006, p. 65); “intelligibility is of primary importance, rather than native-like accuracy” (Graddol, 2006, p. 87); “the central concerns for this domain are efficiency, relevance and economy in language

			learning and language use” (Seidlhofer, 2001, p. 141)
Tipo di approccio	“From the EMI perspective, the main communicative purpose of lecturers in internationalisation programmes is that of conveying subject matter contents to students in a clear and effective way” (Mariotti, 2013, p. 83)	“an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content” (Coyle, <i>et al.</i> , 2010, p. 3)	“The target model of English, within the ELF framework, is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker” (Graddol, 2006, p. 87)
Obiettivi e focus	Apprendimento di contenuti accademici attraverso l’inglese. (Focus on content)	Apprendimento congiunto della lingua e del contenuto; promozione delle capacità cognitive e interculturali (Dual focus)	Comunicazione fra parlanti di diversi background, in contesti diversificati (es. contesto accademico) (Focus on communication)

2.3 Stato dell’arte sull’EMI

Dopo aver visto le principali differenze tra l’EMI e gli altri termini a cui spesso viene associato, che dipendono dal contesto e dall’approccio adottato, in questi paragrafi si intende mostrare una panoramica degli studi aventi come focus l’EMI, suddivisi nell’ordine seguente. Inizialmente, verranno descritti alcuni degli studi che hanno investigato l’opinione e le attitudini dei soggetti coinvolti nei programmi universitari in inglese (par. 2.3.1). In seguito, i problemi maggiormente riscontrati dai docenti o evidenziati dagli studenti, in particolare riguardo lo svolgimento delle lezioni e le interazioni in ambito accademico (par. 2.3.2). Infine, verranno mostrati quali progetti di supporto sono stati avviati in alcune università, allo scopo di aiutare lo staff accademico a far fronte alle possibili difficoltà incontrate nel passaggio da una lingua d’insegnamento ad un’altra (par. 2.3.3).

Gli esempi che verranno citati fanno riferimento all’area europea, in base alla loro rilevanza in termini geografici e dal punto di vista istituzionale, poiché molte di queste iniziative sono sorte

sia in corrispondenza che in risposta agli accordi di Bologna (1999). In effetti, la situazione si presenta come disomogenea poiché i paesi dell'area settentrionale e centrale europea hanno avviato iniziative volte all'implementazione e all'aumento dei corsi erogati in lingua inglese dalla fine degli anni '90, risultando perciò all'avanguardia sia nel campo dei progetti che della ricerca (v. Björkman, 2016). Al contrario, in Europa meridionale, paesi come Spagna, Francia e Italia, hanno intrapreso questo processo più lentamente (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011; Werther *et al.*, 2014, p. 444; Pulcini, 2015, p. 112) e più recentemente. In Italia ad esempio, secondo un report del 2013, i corsi in inglese hanno visto una crescita del 60% a partire dal 2011 (Brenn-White & Faethe, 2013, p. 5), anche se negli indicatori dell'OECD (2014) l'Italia è stata inserita fra i paesi che offrono "No or nearly no programmes" in inglese (p. 346).

Al fine di fornire un'indicazione dello stato attuale dell'EMI, verranno quindi utilizzati esempi presi dai paesi situati nel nord e nel centro Europa, dove vari studi si sono susseguiti nel corso degli anni (Airey, 2004, 2011, 2012; Earls, 2016; Hellekjær, 2010; Jensen *et al.*, 2013; Klaassen & De Graaff, 2001; Klaassen, 2008; Klaassen & Bos, 2010; Tange, 2010; Tatzl, 2011; Wilkinson, 2008, 2013), mentre gli esempi della situazione dell'EMI in Italia (Ackerley, Guarda & Helm, 2017; Bendazzoli 2015; Costa & Coleman, 2012; Guarda & Helm, 2016; Helm & Guarda, 2015; Molino & Campagna, 2016; Pulcini & Campagna, 2015) verranno esaminati nel dettaglio nel paragrafo 2.4.1, mostrando come questo fenomeno sia ancora piuttosto recente nel contesto italiano. Poiché questo campo è piuttosto ampio, la discussione che segue non è da intendersi come esaustiva e anzi è stata operata una selezione dei contenuti, avvenuta in base agli studi empirici che presentano un'immediata rilevanza con quello presente, e alle ricerche particolarmente importanti all'interno del quadro generale.

2.3.1 Opinioni e attitudini di docenti, studenti e staff

Prima di occuparci delle problematiche riscontrate nei programmi offerti in lingua inglese, si è ritenuto utile prendere in considerazione le opinioni dei soggetti interessati da questo fenomeno riguardo le nuove dinamiche che l'EMI va a creare nell'ambiente accademico, poiché "such investigations add relevant information to developing tailor-made and success-prone in-service education and training courses" (Smit & Dafouz, 2012b, p. 7). Queste opinioni inoltre possono

servire ad informare i responsabili delle istituzioni che offrono corsi EMI, perché ne tengano conto nella formulazione di nuove ed adeguate politiche linguistiche (p. 7).

Spesso, le indagini sulle attitudini dei soggetti coinvolti in progetti innovativi sono studi preliminari ed esploratori, aventi funzione di *needs analysis*, che servono poi come base per ricerche più approfondite. Questa prassi viene seguita anche negli studi che investigano le opinioni dei docenti o degli studenti nei confronti dei programmi EMI, visto il grado di novità ed innovazione che quest'ultimi richiedono. Sono numerosi gli studi che hanno investigato le percezioni dello staff accademico oppure degli studenti, non solo nel nord e centro Europa (Kling, 2013; Pilkinton-Pihko, 2011; Sercu, 2004; Werther *et al.*, 2014; Wilkinson, 2005), ma anche nei paesi dell'Europa meridionale come la Spagna e l'Italia (es. Ackerley, Guarda & Helm, 2017; Cots, 2013; Ball & Lindsay, 2013; Dafouz Milne, *et al.*, 2007; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014, 2013; Helm & Guarda, 2015). In questa sezione, per ragioni di spazio, sono stati inclusi qui di seguito solo alcuni esempi di studi focalizzati sulle competenze dei docenti, come quello di Jensen, *et al.* (2013), in cui è stato somministrato un questionario agli studenti sulle percezioni che hanno dei loro professori. Dal questionario è emerso che i docenti valutati positivamente sia per contenuto che strutturazione delle lezioni, avevano ricevuto valutazioni positive anche sulla loro "general lecturing competence" (2013, p. 98). Un altro fattore che ha inciso sulla valutazione positiva delle capacità d'insegnamento generali dei docenti, è stato il giudizio favorevole sulle loro competenze linguistiche in inglese (p. 98). Questa caratteristica è risultata reciproca poiché anche i docenti valutati positivamente nelle capacità generali hanno ricevuto giudizi favorevoli sulle loro competenze in inglese.

Le comparazioni statistiche effettuate hanno però evidenziato una bassa correlazione fra questi due fattori, portando gli autori a propendere per l'ipotesi secondo la quale i giudizi degli studenti siano basati su stereotipi e che le loro attitudini verso le capacità d'insegnamento siano influenzate in realtà dalla loro percezione della competenza linguistica inglese dei docenti (2013, p. 103). È importante tenere conto di conclusioni come queste nel momento in cui si vuole investigare la competenza dei docenti reale e non quella percepita, in particolare per quanto riguarda le conseguenze che le valutazioni studentesche possono avere:

universities should be aware that the English skills of their teaching staff will be reflected not just in the students' perceptions of language skills but also in their perceptions of the lecturers' overall lecturing competence, which may have a negative impact on the impression the students have of the academic level of the institution as a whole. (Jensen *et al.*, 2013, p. 106)

La questione della valutazione delle competenze dei docenti rimane tuttavia un tipo di indagine che presenta alcune difficoltà proprio a causa della delicatezza della tematica e delle modalità con cui effettuarla: “The question of whether it was reasonable to test the English proficiency of those teaching in the programmes proved to be a rather delicate one” (Unterberger, 2012, p. 94).

Dal punto di vista dei docenti, Jensen e Thøgersen (2011) hanno investigato le opinioni dello staff accademico dell’Università di Copenaghen, che è coinvolto in progetti di internazionalizzazione. Situandosi nel dibattito nazionale sui vantaggi e svantaggi di questo processo, dal loro questionario risulta come i docenti più giovani siano quelli meno scettici nei confronti dei corsi erogati in inglese, rispetto a colleghi con maggiori anni di esperienza nell’insegnamento (p. 27). Un altro dato emergente dal questionario indica come i rispondenti siano concordi nel sostenere che non tutti i docenti sono preparati per insegnare utilizzando l’inglese, e che gli studenti apprendono meglio attraverso la loro lingua materna (p. 26). Inoltre, si è osservato come coloro che insegnano quasi esclusivamente in inglese abbiano una propensione più positiva verso il crescente uso dell’EMI rispetto a coloro che insegnano meno in inglese (p. 28). L’ipotesi conclusiva dei due autori è che il ricambio generazionale potrebbe portare ad un’attitudine maggiormente positiva verso l’inglese e ad un minor scetticismo da parte delle nuove generazioni di docenti (p. 29).

Per quanto riguarda l’impatto dell’inglese sulla disciplina, Airey (2012), attraverso delle interviste semi-strutturate a dieci docenti di fisica provenienti da quattro università in Svezia, ha investigato le loro opinioni sullo sviluppo di “disciplinary language skills” sia in svedese che in inglese (2012, p. 66). Infatti, l’ampia diffusione dell’inglese aveva stimolato già dieci anni fa il dibattito sulle modalità migliori con cui garantire l’uso continuativo anche dello svedese in campo accademico (v. Airey, 2012, pp. 65-66). In base alle analisi qualitative dei temi ricorrenti nelle interviste, Airey ha tratteggiato delle conclusioni anche sulle aspettative dei docenti; la più rilevante ai fini di questo studio consiste nel fatto che i docenti non si focalizzano sulla lingua inglese utilizzata per insegnare concetti di fisica, perché si aspettano che i loro studenti siano in grado di acquisire quei concetti a prescindere dalla lingua (v. p. 74). Poiché non si percepiscono come “docenti di lingua”, concetto riassunto nella frase “I don’t teach language I teach physics” (p. 74), i docenti hanno anche affermato di non sentirsi a loro agio nel correggere l’inglese dei loro studenti, attitudine che trova riscontro anche in altri studi (Airey, 2011; Tatzl, 2011).

Ciò sembra confermare la convinzione che la lingua sia uno strumento attraverso il quale far passare dei contenuti, piuttosto che un obiettivo di apprendimento a sé stante (v. Airey, 2012, p. 66). Tuttavia, questo fatto appare in contraddizione con il principio alla base del *parallel language use* (Airey & Linder, 2008), il cui scopo è la formazione di una competenza accademica bilingue (*bilingual academic literacy*) che unisce lingua e contenuto; Airey stesso lo afferma: “I view all disciplinary learning as a form of language learning” (2012, p. 66).

Secondo la sua opinione, le reticenze dei docenti sulla lingua potrebbero essere dovute al fatto che non la considerano come “the main method of meaning making in physics” perché per loro è la matematica ad essere la risorsa più importante per comprendere la loro disciplina (2012, p. 75). Sempre in Svezia, in un sondaggio condotto all’Università di Stoccolma nel 2009 da Bolton e Kuteeva (2012) sulla percentuale di inglese utilizzato nei corsi, gli studenti della triennale hanno aggiunto i loro personali commenti in cui si lamentavano delle scarse abilità linguistiche dei docenti, e dell’accento non nativo di alcuni *guest lecturers* (Bolton & Kuteeva, 2012, p. 435). Al contrario, nella auto-valutazione delle competenze linguistiche all’interno del corpo docente, che è composto per un 68% da madrelingua svedese, solo una minoranza ha riportato livelli significativi di difficoltà nel parlare e scrivere in inglese (p. 438). Rimane perciò da capire quale sia lo standard linguistico di riferimento, sia per gli studenti che per i docenti, considerando il fatto che gli svedesi si classificano fra i paesi con un’alta padronanza della lingua inglese (v. EF – English Proficiency Index 2016).

La competenza linguistica effettiva, o il modo in cui viene percepita, può probabilmente subire dei cambiamenti anche a seconda della disciplina. È stato infatti notato come nelle facoltà scientifiche vi sia una maggiore esposizione alla lingua inglese perché il discorso scientifico si presta più facilmente ad essere utilizzato in tale lingua, rispetto alle discipline umanistiche (v. Kuteeva & Airey, 2014). Ciò sembra essere confermato anche da un studio di Björkman (2008), secondo la quale discipline come economia, ingegneria e linguistica usano il linguaggio per riportare dati, che vengono mostrati grazie a supporti visivi. Ciò aiuterebbe gli studenti di queste discipline a comprendere meglio le lezioni, rispetto agli studenti che studiano filosofia, storia e lettere, in cui i concetti vengono costruiti attraverso il linguaggio e quindi dipendono in gran parte dalla forma utilizzata per esprimerli (p. 120; cfr. Bhatia, 2014, pp. 53-54).

2.3.2 Studi sui problemi dello staff accademico

Dagli studi condotti in questi anni sulle conseguenze derivanti dal passaggio ai programmi EMI sono emerse alcune problematiche, i cui aspetti generali sono stati trattati nel paragrafo 2.1.3. In particolare, nell'ambito dell'insegnamento, sono state rilevate una serie di difficoltà, talvolta espresse dai docenti stessi e talvolta dagli studenti, che verranno analizzate qui di seguito. Dal punto di vista dei docenti, i problemi riscontrati riguardano principalmente: a) l'uso della lingua, sia in classe per insegnare che al di fuori, nelle comunicazioni con gli studenti; b) l'impegno che richiede il passaggio dei materiali didattici da una lingua all'altra, inclusa la pianificazione delle lezioni; c) il tipo di impatto che la lingua ha sugli studenti, con ripercussioni anche sulla metodologia.

Airey (2011), in uno studio in cui ha monitorato e intervistato i docenti durante un corso di formazione, ha rilevato nove tematiche ricorrenti che riguardavano i problemi percepiti dai docenti. I primi tre problemi, che Airey denomina: "short notice, no training, more preparation" (p. 43) sono di tipo organizzativo, e talvolta sono collegati l'uno all'altro. Infatti, i docenti lamentano la mancanza di un preavviso sufficiente da parte delle amministrazioni nel momento in cui viene chiesto loro di insegnare in inglese. Le tempistiche ristrette, in alcuni casi, fanno parte del mondo accademico ma quando devono preparare un corso in inglese, i docenti affermano di aver bisogno di più tempo per creare i materiali e le lezioni. Lo stesso problema era stato riportato in uno studio di Vinke, Snippe e Jochem (1998), in cui il 67% dei docenti "need (much) more preparation time when they conduct an English-medium course for the first time" (p. 387). Da qui nasce anche la necessità di forme di supporto che possano aiutarli a prepararsi (v. Martin del Pozo, 2017; Fortanet, 2008).

I temi centrali "less detail, less flexibility, less fluency" (Airey, 2011, pp. 44-47) riguardano i problemi linguistici dei docenti, che si sono resi conto di fornire meno dettagli e di essere meno precisi quando spiegano in inglese. Ciò è dovuto a una minore competenza linguistica nella LS, che li porta ad usare il linguaggio in maniera meno flessibile, evitando esempi complessi, riducendo l'interazione in classe e la riformulazione dei concetti, anche a causa delle loro maggiori incertezze nell'uso delle parole. A conseguenza di ciò, i docenti non si sentono in grado di correggere gli errori linguistici dei loro studenti, come invece avrebbero fatto nella loro lingua materna. Le note positive finali indicano però che dopo essersi osservati nelle registrazioni delle mini-lezioni che avevano preparato durante il corso, i docenti hanno notato

che c'erano poche differenze fra il loro modo di insegnare in svedese e in inglese, e ciò li ha aiutati a rafforzare un po' la fiducia nelle proprie competenze (Airey, 2011 pp. 47-48).

Al contrario, Thøgersen (2013), in uno studio in cui mette a confronto le registrazioni di lezioni tenute da docenti danesi sia nella loro lingua che in inglese, ha trovato una serie di differenze fra le modalità in cui le due lingue vengono utilizzate durante le spiegazioni. Ad esempio, il linguaggio delle lezioni in inglese è risultato molto più formale e simile alle forme dei registri scritti, invece che a quelli del parlato. Inoltre, il registro delle lezioni in inglese assume dei tratti che lo fanno assomigliare a "larger, more monologic English L1 lectures" (2013, p. 195). Una maggiore formalità del registro delle lezioni in inglese non è interpretata positivamente da Thøgersen, che vede nello stile più informale utilizzato nelle lezioni in danese uno strumento pedagogico per aiutare gli studenti a colmare il *gap* tra il discorso scientifico e quello quotidiano (p. 196). Tuttavia, Thøgersen riconosce anche che se il focus delle lezioni è quello di fornire agli studenti il linguaggio appropriato per esprimere concetti in una certa disciplina, allora è necessario essere più formali, mentre se lo scopo è quello di guidare gli studenti nella comprensione dei concetti, allora una modalità più discorsiva ed argomentativa risulta più appropriata (pp. 196-197). Il suo studio vuole puntare l'attenzione sul fatto che nel cambiamento da una lingua di insegnamento all'altra, i docenti si trovano a dover cambiare il registro linguistico delle loro lezioni, con conseguenze sul loro modo di insegnare.

Nello studio di Tange (2010) compare inoltre un altro aspetto che riguarda il registro linguistico. Dalle sue interviste a 21 docenti danesi è risultato che il fatto di insegnare in un'altra lingua abbia modificato il modo in cui i docenti si rapportano agli studenti. Da un lato, i docenti "will stick to a purely academic discourse" (p. 143), limitando il numero delle informazioni che usualmente accompagnano il discorso accademico nella spiegazione di modelli e concetti teorici (p. 143). Il fatto di insegnare in inglese ha ridotto l'uso di aneddoti, esempi e battute semplicemente perché spesso non si possiede la stessa varietà lessicale che permette di spaziare da un argomento formale e tecnico ad un argomento più generale, che appartiene ad un registro meno formale:

Several respondents ascribe this to a lack of subtleties and details in the second language, which confines them to a linguistic space that is too narrow for their purposes. However, the lecturers' situation is more complex than this as many will possess a very sophisticated English terminology in relation to their field of academic expertise and yet miss the words and phrases that enable them to engage in casual exchanges. (Tange, 2010, p. 142)

La mancanza del lessico adatto per esprimere humor oppure comunicare in maniera più colloquiale è stata rilevata anche dallo studio di Klaassen e De Graaff (2001). Si tratta di un aspetto che influisce sia nell'ambiente interno che in quello esterno alla classe. All'interno perché, come è stato notato anche da Thøgersen (2013), il linguaggio sembra essere ingabbiato in una cornice puramente formale ed accademica. All'esterno della classe invece le ripercussioni si avvertono nelle situazioni più informali, come ad esempio nelle relazioni con gli studenti internazionali, che fanno più fatica a mettersi in contatto con i docenti (Gundermann, 2014), oppure nelle situazioni "sociali" come nei convegni all'estero, e nelle conversazioni con i colleghi di altri paesi.

Il problema del registro viene probabilmente avvertito anche dallo staff amministrativo, che nelle comunicazioni a studenti o docenti stranieri potrebbe avere delle indecisioni sul livello di formalità di certi vocaboli, oppure non saper utilizzare quella gamma di "espressioni di cortesia" che regolano le interazioni sociali sia scritte che orali. Il fatto di operare in un ambiente internazionale richiede infatti di saper acquisire nuove competenze (van der Werf, 2012), anche linguistiche. In connessione a questa minore flessibilità di registro, vi è il problema della mancanza di spontaneità, varietà di vocabolario ed improvvisazione che può essere dovuta alla competenza linguistica, ma anche ad altre cause, se anche i parlanti più esperti incontrano difficoltà (Tange, 2010, p.143). La preoccupazione per una perdita di spontaneità e di controllo sulla situazione comunicativa è stata osservata anche nello studio di Helm e Guarda (2015, p. 363) e da Airey (2011).

Sulla base di queste problematiche linguistiche, ci si domanda come si possa stabilire quale sia il livello di competenza nella lingua inglese che i docenti dovrebbero possedere per poterla utilizzare nell'insegnamento. Come osservato da Lavelle (2008), nel momento in cui ci si pone questa domanda diventa necessario trattare anche questioni come gli standard di qualità, e i *faculty development*, ossia come fornire al personale accademico gli strumenti per potersi migliorare (p. 138). Due aspetti in particolare risultano essere essenziali secondo Lavelle (2008, p. 143) al fine di migliorare gli standard linguistici: padronanza della lingua (fluency) e correttezza nell'uso (accuracy). Questi due aspetti sono considerati anche da Klaassen (2008, p. 195), nel cui studio si afferma che la competenza linguistica ideale per un docente universitario dovrebbe raggiungere almeno il livello C1 del CEFR (p. 194), perché a quel livello un parlante è in grado di:

Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.

Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances. (Council of Europe, 2002, p. 74; in Klaassen, 2008, p. 195)

Nello studio di Lavelle (2008), ad esempio, il livello di padronanza della lingua viene avvertito quando un discorso contiene delle pause notevoli, che lo rendono meno fluido, e il suo contenuto risulta meno comprensibile da assimilare. Queste pause possono essere dovute allo sforzo di dover seguire il filo conduttore dei propri pensieri e al contempo di riuscire ad esprimerli in un'altra lingua, oppure alla mancanza del vocabolo più adatto con cui esprimere tali concetti. È stato inoltre riportato (Hellekjaer, 2010; Klaassen, 2008, p. 195) come gli errori di pronuncia, con maggiore frequenza rispetto a quelli grammaticali (Lavelle 2008, p. 143) possono deviare l'attenzione dell'ascoltatore, che passa così dal discorso alla parola inesatta, e causarne il disinteresse (p. 143). In entrambi i casi, la percezione che il parlante proietta di sé stesso risulta meno efficace, e con il tempo, ciò può provocare mancanza di sicurezza o fiducia nelle proprie capacità (Tange, 2010, p. 144). Inoltre, il fatto di focalizzarsi solamente sulla lingua e sul modo in cui ci si esprime, ha delle conseguenze sul modo di insegnare:

the focus on language production influences the lecturers' didactical skills in the sense that they are less flexible in conveying the contents of the lecture material, resulting in long monologues, a lack of rapport with students, humour and interaction. (Klaassen & De Graaff, 2001, p. 282)

Perciò, l'aspetto linguistico è solo una delle componenti che devono essere considerate, poiché il linguaggio utilizzato deve innanzitutto permettere la trasmissione e la comprensione di concetti:

didactic discourse does not simply involve a change in language, but it also involves the ability to use a foreign language for didactic purposes. In other words, in EMI lecturers convey meaning 'through' English, rather than 'in' English. (Mariotti, 2013, p. 83)

Per fare in modo che la complessità delle conoscenze, concetti e idee trasmesse in ambiente accademico divengano accessibili agli studenti e siano compresi efficacemente, è necessario

che siano accompagnati da una serie di abilità comunicative, non solo linguistiche. Infatti, per mettere gli studenti in grado di seguire “the lecturers’ line of thought” (Hellekjaer, 2010, p. 249), è importante che le lezioni siano ben strutturate attraverso l’uso di “metadiscursive devices” (Dafouz Milne & Núñez Perucha, 2010). Tali segnali metadiscorsivi servono ad organizzare il discorso (sia parlato che scritto), guidando l’ascoltatore (o lettore) grazie all’uso di una serie di espressioni (es. *signposting*). Nello studio di Dafouz Milne e Núñez Perucha (2010) è presente una tassonomia di queste espressioni (p. 220), ciascuna legata ad una fase specifica della lezione accademica, che è il risultato dell’analisi delle lezioni di docenti universitari sia in spagnolo che in inglese (p. 221). Dal loro confronto fra le lezioni in L1 e LS, risulta come i docenti cerchino di replicare il loro stile di insegnamento nel cambiamento da una lingua all’altra. Tuttavia, vi sono delle differenze nel grado di esplicitezza con cui segnalano le transizioni da una fase all’altra della lezione (p. 229).

L’aspetto metadiscorsivo del linguaggio accademico non viene solitamente considerato nel momento in cui si insegna nella propria lingua perché rimane spesso implicito o inconsapevole. Tale aspetto dovrebbe invece essere tenuto maggiormente presente quando il discorso accademico avviene in situazioni in cui si utilizza la lingua inglese come lingua franca (v. Mariotti, 2013, p. 83) perché i background e le abilità linguistiche degli studenti possono variare notevolmente (Björkman, 2016; Earls, 2016) e rendere più o meno difficoltosa la comprensione (Hellekjaer, 2010). In base a questo ragionamento, si rende necessario il fatto che: “subject matter instructors should not only develop more effective classroom behaviour to address the deficiencies in their teaching skills, but also address the needs of these non-native-speaking students” (Klaassen & De Graaff, 2001, p. 282).

Gli studenti infatti, come osservato nello studio condotto da Klaassen e De Graaff (2001) lamentano una mancanza di chiarezza da parte dei docenti che insegnano in inglese. Il concetto di “chiarezza” utilizzato dagli studenti in questo studio comprende la capacità di mantenere l’attenzione sull’argomento, l’uso di contatto visivo e gestualità, e il saper comunicare entusiasmo ed usare specifici esempi secondo dei contesti appropriati, grazie anche al supporto di immagini, schemi e ripetizione dei concetti importanti (Klaassen & Bos, 2010, p. 63). Perciò, come affermato anche da Lavelle (2008, p. 142) la situazione ideale per un docente avviene quando riesce ad utilizzare un’ampia gamma di strategie didattiche non solo nella propria lingua, ma soprattutto nella lingua inglese.

Queste problematiche di tipo pedagogico e linguistico tendono a rimanere in secondo piano (Helm & Guarda, 2015, p. 356), perché l'interesse per questioni riguardanti l'integrazione tra l'apprendimento linguistico e disciplinare viene espresso principalmente dai linguisti e dai docenti di lingua, mentre:

In contrast, politicians, university authorities, administrators, as well as part of the lecturing staff (i.e. content specialists) have initially engaged in this new scenario by embracing a top-down internationalisation plan alongside a chance for professional and academic development; a scenario wherein pedagogical concerns and, more specifically, language learning matters are usually of secondary importance. (Smit & Dafouz, 2012b, p. 3)

Tuttavia, sembra che la necessità di una qualche forma di pedagogia non possa essere ignorata (v. Klaassen, 2008, p. 41) perché i docenti che si trovano a dover affrontare delle sfide sempre più complesse, come quella d'insegnare nell'era della globalizzazione e dell'innovazione tecnologica, avvertono con maggior forza il bisogno di una preparazione didattica mirata, che sia adeguata alle difficoltà incontrate. La natura dell'EMI, se da un lato crea un senso di disagio per le problematiche che porta con sé, dall'altro può portare a nuove riflessioni sulle pratiche d'insegnamento (Guarda & Helm, 2016, p. 13) e forse può anche servire a rimettere in questione convinzioni metodologiche tradizionali.

2.3.3 Servizi di supporto e formazione offerti

Sulla base degli aspetti problematici rilevati negli studi citati (par. 2.3.2), in molti casi è stata espressa o auspicata la necessità di preparare i docenti e lo staff amministrativo ai cambiamenti – specialmente linguistici – che il processo di internazionalizzazione può comportare:

The issue of foreign language proficiency is one that should be addressed through systematic professional development. This is particularly relevant in settings where English is not the first language of staff and students. (Beelen, 2012, p. 14)

A livello europeo, come riportato nel sondaggio di Wächter e Maiworm (2015), l'introduzione di corsi in inglese ha infatti richiesto un'attenzione alla competenza linguistica sia degli studenti che dei docenti e dello staff amministrativo. Per esempio, è prassi per molte università

richiedere agli studenti di presentare dei certificati linguistici (come il TOEFL o l'IELTS) oppure di superare un test d'entrata per accertarne le conoscenze in inglese (Unterberger, 2012). Anche ai docenti che insegnano in inglese viene richiesto di possedere una competenza linguistica adeguata:

Relating to the English skills of academic staff, about half of the Master programmes and 70% of Bachelor programmes that responded to the survey reported that English proficiency is an important selection criterion for the recruitment of new academic staff. (Wächter & Maiworm, 2015, p. 23)

Al contrario di quanto succede per gli studenti, però, nelle selezioni del corpo docente non sempre è necessario mostrare le credenziali attestanti il livello di competenza posseduta. Inoltre, dal punto di vista della preparazione linguistica, i corsi obbligatori per i docenti sono piuttosto rari, con solo l'11% per chi insegna al master, e il 19% per quelli che insegnano alla triennale (Wächter & Maiworm, 2015, p. 23). L'unico paese tra quelli del Nord Europa ad aver inserito l'obbligo di seguire dei corsi di lingua per i propri docenti sono i Paesi Bassi, forse anche in seguito ad alcuni studi che avevano riportato l'insoddisfazione degli studenti che seguivano i corsi di inglese, riguardo il livello linguistico dei loro docenti, soprattutto la loro pronuncia (v. Klaassen, 2008). Per il resto, solo nei paesi del centro e sud Europa, in cui la presenza dei programmi in inglese veicolare è più recente, viene richiesto di frequentare dei corsi per migliorare le competenze linguistiche (Wächter & Maiworm, 2015).

Tradizionalmente, infatti, allo staff accademico non viene proposta una formazione pedagogica, poiché l'incarico che ricoprono viene spesso considerato in relazione alla ricerca, e non alla docenza:

while the latter [staff at primary and secondary school] are primarily identified as teachers, and generally receive pedagogical education in preparation for that profession, the former are largely defined according to their role as researchers, which is also reflected in the fact that tertiary teaching staff seldom obtain any substantial pedagogical training. (Smit & Dafouz, 2012b, p. 3)

Questa propensione del mondo accademico verso la ricerca rispetto alla docenza (Werther *et al.*, 2014) è osservabile anche nei criteri di assunzione dei nuovi membri dello staff accademico, che nella maggior parte dei casi vengono selezionati in base alla rilevanza e al numero delle loro pubblicazioni.

Tuttavia, in alcune università italiane ad esempio, a questo criterio sono state recentemente aggiunte le valutazioni annuali degli studenti – che si esprimono sui docenti di cui hanno seguito i corsi – come indicatore della qualità dell’insegnamento, al fine di permettere un avanzamento di carriera. L’introduzione di questo fattore ha avuto delle implicite conseguenze anche per l’erogazione dei corsi in inglese, poiché in alcuni casi le valutazioni sulla didattica dei docenti che insegnano in inglese sono risultate inferiori rispetto a quelle di chi insegna nella lingua locale, come è risultato anche dalle statistiche dell’ateneo analizzato in questo studio (dati riservati dell’ufficio Ufficio Controllo di Gestione - Settore Valutazione dell’Università Ca’ Foscari e non pubblicabili), che sono servite come base di partenza per l’attivazione del progetto di supporto linguistico e metodologico.

Un altro componente da considerare è lo staff amministrativo universitario che, con l’arrivo e l’aumento degli studenti stranieri, si trova ad avere bisogno di nuove competenze linguistiche e comunicative da affiancare a quelle già possedute (van der Werf, 2012; Earls, 2016; Leask & Beelen, 2010). Nel sondaggio di Wächter e Maiworm viene indicato che la competenza linguistica dello staff amministrativo universitario “was regarded as least satisfactory by the survey respondents” (2015, p. 106), specialmente nella parte sud-est dell’Europa (p. 102).

Tuttavia, nonostante non ci siano misure obbligatorie per migliorare la competenza inglese dello staff, paesi come l’Italia, la Romania e l’Olanda riportano di aver richiesto al loro personale amministrativo di seguire forme di training (p. 116). Allo scopo di migliorare le competenze dello staff accademico, quindi, numerose università hanno avviato dei progetti volti alla loro formazione o aggiornamento, usualmente offerti dai centri linguistici delle rispettive università. Di seguito, ne vengono forniti alcuni esempi, le cui modalità e risultati sono stati descritti negli studi avvenuti sia nella parte settentrionale che meridionale dell’Europa.

L’Università di Maastricht, nei Paesi Bassi, per esempio, è stata una delle prime ad attivare programmi EMI durante la metà degli anni ‘80 (Wilkinson, 2013) e, nelle fasi iniziali del suo programma di implementazione, ha fornito aiuto sia agli studenti che ai docenti, attraverso osservazioni delle dinamiche di classe, seguite da feedback e da corsi per sviluppare le abilità orali, lessicali e grammaticali. È stato inoltre previsto un training ai docenti sulle loro capacità espositive e sulla scrittura accademica, accompagnato da supporto sui materiali usati a lezione (Wilkinson, 2008). Nonostante in seguito i fondi stanziati siano stati ridotti (p. 57), quantomeno le fasi di transizione sono state guidate da dei progetti che hanno permesso di monitorare il passaggio dalla lingua locale all’inglese.

In Spagna invece, all'Universitat Jaume I, un progetto pilota di due anni è stato avviato con la collaborazione del Dipartimento di Inglese (Fortanet, 2008). L'Università mirava a favorire l'internazionalizzazione attraverso l'incremento della quota di insegnamenti tenuti in inglese e la loro integrazione nei curricula, anche grazie a docenti stranieri (p. 24). Sono stati perciò offerti dei corsi di EAP (English for Academic Purpose) ai docenti che avevano espresso dei dubbi circa la propria preparazione linguistica. I promotori del progetto erano inoltre spinti dall'esigenza di acquisire "better knowledge of the teaching methodologies used in other universities" (p. 24), probabilmente con l'idea di apprendere ed utilizzare le metodologie di paesi dove l'insegnamento di materie accademiche in inglese veicolare è già considerato una pratica consolidata. Infatti, dallo studio di Fortanet (2008) è emerso come i docenti sentissero il bisogno di un strumento condiviso, che li aiutasse a pianificare l'introduzione dell'inglese nelle loro discipline (p. 28).

Un altro progetto di formazione e supporto è stato attuato presso l'Università dei Paesi Baschi, dove nel 2010-11, è stato erogato un corso di pedagogia EMI rivolto ai docenti (Ball & Lindsay, 2013, p. 48), in cui sono stati trattati aspetti quali: la lezione accademica (*staging* e *signposting*), *classroom management*, uso della terminologia, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), come stimolare la partecipazione degli studenti, e come valutarli durante gli esami (p. 52). Nel loro studio, Ball e Lindsay descrivono alcune delle tematiche elencate, e mostrano come queste siano state trattate e recepite dai docenti (pp. 53-57).

In Italia, per esempio, da uno studio effettuato da Helm e Guarda (2016) presso l'Università di Padova, i docenti intervistati hanno espresso il desiderio di ricevere delle forme di supporto (p. 7). Dall'anno accademico 2011-12, il centro linguistico dell'Università organizza una serie di iniziative studiate *ad hoc* per andare incontro alle varie necessità e livelli di competenza dello staff accademico (v. Dalziel, 2017, pp. 136-137). Una di queste in particolare, denominata progetto LEAP (Learning English for Academic Purpose), si rivolge ai docenti che insegnano in inglese per aiutarli nel passaggio da una lingua all'altra, attraverso occasioni di training (p. 139). Nelle varie edizioni del progetto sono state sperimentate diverse modalità di formazione, come seminari, corsi full-immersion o blended e servizi di consulenza (pp. 140-142), che hanno permesso di capire quali siano le tipologie di supporto più adeguate; ad esempio, il fatto che alcuni docenti abbiano ritenuto un "one-week course" più compatibile con i loro impegni, rispetto ad un corso su base semestrale, oppure la preferenza per dei workshops che trattassero di volta in volta temi specifici (p. 144). Lo scopo del progetto è stato quello di aumentare la

consapevolezza dei partecipanti a proposito dei “many complex issues that both teaching and learning in a foreign language raises, both for lecturers and students in HE” (Guarda & Helm, 2016, p. 4).

Oltre agli esempi di *teacher training* (per una lista, cfr. Costa, 2015), in molti paesi sono state proposte anche delle certificazioni oppure dei test linguistici, organizzati dai centri linguistici delle università, per attestare il livello dei docenti e la loro preparazione linguistica, come ad esempio il progetto PLATE all’Università di Copenaghen (Kling & Hjulmand, 2008), dove è stato successivamente sviluppato anche il “Test of Oral English Proficiency for Academic Staff” (TOEPAS), per verificare le competenze dei docenti (Kling & Stæhr, 2013). Oppure il test d’accreditamento TOPTULPE (Ball & Lindsay, 2013, pp. 46-47), utilizzato per definire il livello di competenza da raggiungere, corrispondente al livello C1 del CEFR (COE, 2001).

Nonostante la varietà di contesti e alcune differenze nelle modalità con cui sono stati condotti sia i progetti di supporto e formazione, sia gli studi che si sono occupati di darne una descrizione, è possibile affermare come, in tutti gli esempi forniti finora, il tipo di training previsto per i docenti che insegnano corsi in EMI presenta due principali obiettivi: “1) training for better English language competences; 2) training for new teaching methodologies” (Costa, 2015, p. 129). Questa suddivisione di base è utile per riassumere le due principali problematiche che sono state prese in esame anche all’interno del presente lavoro di ricerca: la lingua e la metodologia.

2.4 Il presente studio

Il punto di partenza di questo studio è stato individuato nelle forme di supporto ai docenti e al personale universitario, offerti attraverso corsi di aggiornamento e formazione, come è avvenuto nelle università esemplificate nei paragrafi precedenti (cfr. Costa 2015). In modo simile ad alcuni dei progetti finora descritti, anche il presente lavoro di ricerca si basa su dati raccolti durante un progetto di supporto ai docenti, come parte di un processo di sensibilizzazione e formazione sull’EMI.

Questo studio intende fornire un contributo alla letteratura che si occupa dell'EMI attraverso l'indagine esplorativa svolta durante l'erogazione del servizio di supporto, che consiste in uno sportello individuale per i docenti e il personale accademico di un singolo dipartimento presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Il servizio di sportello che è stato proposto si inserisce nel quadro delle tipologie di training presentate in precedenza. Lo sportello è stato ritenuto un valido strumento di supporto perché può presentare una serie di vantaggi, che verranno descritti nel capitolo successivo, dedicato alla metodologia (cap. 3, par. 3.2.4).

In questa parte del capitolo verranno descritte le premesse che hanno portato alla creazione del progetto, dando prima una descrizione della situazione dell'EMI in Italia e delle principali perplessità che sono sorte riguardo l'uso dell'inglese nelle università (2.4.1). In seguito verranno esplicitate le domande di ricerca che hanno guidato il presente lavoro di ricerca (2.4.2), e infine verranno formulate alcune ipotesi sui risultati che ci si aspetta di ottenere durante lo svolgimento della ricerca (2.4.3), e che verranno riprese alla fine, nel capitolo che si occupa della discussione dei dati (5).

2.4.1 Il contesto italiano

La presenza dell'EMI in Italia è ancora ad uno stadio che può essere definito iniziale, incerto e spesso controverso. Iniziale perché rispetto ai paesi del nord Europa, i programmi erogati in lingua inglese veicolare sono stati avviati molto più recentemente (Pulcini, 2015, p. 118) e rimangono un numero minore, anche se in crescita, come indica lo studio di Wächter e Maiworm (2015). Secondo i dati presenti nel sito di University, i programmi in inglese nel 2016 sono aumentati sensibilmente (Helm, 2017, p. 2). Il Ministero dell'Educazione e della Ricerca (MIUR, 2016) ha infatti lasciato piena libertà alle università italiane di decidere quanti fondi stanziare per incentivarne o meno l'aumento (Decreto Ministeriale n. 635/2016).

Raramente questi programmi vengono ufficialmente definiti EMI, sia perché in Italia il fenomeno non si è ancora generalizzato al punto da venire indicato con una denominazione specifica – al di fuori del campo della glottodidattica e degli esperti di lingua – sia perché tale denominazione implicherebbe un livello di riconoscibilità maggiore del fenomeno e una consapevolezza delle sue conseguenze che non è stata ancora raggiunta. Ciò può essere

osservato anche nello stato della ricerca sull'EMI, che in Italia non è ancora sviluppato come in altri paesi (v. Dearden, 2015). Alcuni fra gli studi che si sono occupati dell'uso dell'inglese nei corsi accademici in Italia sono stati condotti nelle università di Torino, Milano, Bolzano e Padova nel nord Italia; Urbino e Napoli nel centro e nel sud Italia.

Lo studio di Bendazzoli (2015), ad esempio, che è costituito da una serie di interviste presso la Scuola di Management ed Economia dell'Università di Torino, investiga le opinioni di 50 docenti a proposito del proprio livello linguistico, delle modalità in cui insegnano in inglese e della validità di tale corsi (p. 162). In generale, i docenti hanno stimato la propria competenza tra il livello B2 e C1 del CEFR (p. 162). Le loro opinioni in merito ai possibili effetti negativi dell'EMI sulla qualità dell'insegnamento sono contrastanti, ma la contrarietà è espressa maggiormente dal sottogruppo di docenti che non ha ancora insegnato attraverso l'inglese (p. 165). Tuttavia, tutti i docenti si sono espressi in maniera concorde sulla possibile *domain loss* della terminologia nella L1 degli studenti, in quelle discipline che vengono insegnate esclusivamente in inglese (p. 166). A tal proposito, Bendazzoli suggerisce la possibilità di ricorrere alla mediazione linguistica, alla traduzione della terminologia e all'uso di interpreti per facilitare le comunicazioni negli eventi accademici in cui l'inglese è usato come mezzo di comunicazione (pp. 172-173).

Un altro studio avvenuto presso l'Università di Torino è quello svolto da Molino (2015), che ha analizzato 6 videoregistrazioni di lezioni universitarie tenute in inglese da docenti italiani di discipline tecniche e scientifiche (p. 140). Lo studio si è focalizzato in particolare sui segnali discorsivi utilizzati dai docenti per agevolare o verificare la comprensione degli studenti (p. 141). Lo scopo era non solo quello di individuare le strategie utilizzate dai docenti italiani, ma anche di confrontare il corpus di lezioni registrate (Turin EMI Lecture Corpus – TEMILC) con un corpus di lezioni svolte da docenti di madrelingua inglese (MICASE - Michigan Corpus of Spoken Academic English), per verificarne analogie e differenze (pp. 141-142). Dalle sue analisi e dai confronti è emerso che “i docenti italiani fanno un uso quattro volte più frequente dei segnali discorsivi interrogativi rispetto ai loro colleghi anglofoni” (2015, p. 144). Tale differenza nella frequenza dei segnali discorsivi potrebbe essere attribuibile non solo a delle preferenze nello stile adottato dai docenti italiani, ma soprattutto alla loro necessità di limitare il disagio dovuto all'uso della lingua inglese (p. 146). Tuttavia, il loro impiego potrebbe essere funzionale anche ad ottenere una maggiore collaborazione da parte degli studenti nella

costruzione dei significati (p. 151) come rilevato anche negli studi sui parlanti ELF di Björkman (2011) e Mauranen (2006).

Rispetto al tipo di linguaggio utilizzato nei corsi EMI, lo studio di Costa (2012) mirava ad esplorare la presenza e la tipologia di modalità discorsive focalizzate sulla lingua da parte di sei docenti che insegnano in inglese, utilizzando il paradigma denominato “Focus on Form” (p. 31). Attraverso la registrazione e l’analisi di sei lezioni accademiche, una per ciascun docente, Costa ha osservato la presenza di “pre-emptive FonF” (Focus on Form), che risulta essere implicito o incidentale (p. 34). Le principali tipologie di input linguistico riscontrate sono state quattro: lessicale, grammaticale, tipografico e code-switching (pp. 37-38), usato per tradurre certi termini tecnici durante le lezioni (p. 43). Inoltre, è stato notato che alcuni docenti avevano una preferenza per l’una o l’altra forma (p. 37). Tuttavia, il limitato numero di occorrenze (N=76) e l’uso che ne viene fatto dimostra che gli aspetti linguistici detengono ancora un ruolo secondario rispetto al contenuto, e che “we are certainly still a long way away from a balance between language and content objectives” (p. 42).

Un caso che mostra alcune somiglianze con quello analizzato da Costa, è quello rappresentato negli studi condotti da Veronesi (2007, 2009) presso la Libera Università di Bolzano (LUB), che offre percorsi formativi plurilingui in italiano, tedesco, e inglese (2009, pp. 207-208). In uno studio del 2004-2005 su una serie di interviste a 11 docenti di diverse facoltà (2007), questi ultimi hanno dichiarato un alto grado di consapevolezza nei confronti dell’apprendimento linguistico dei loro studenti (2007 p. 24). Ciò avviene probabilmente grazie alla loro “biografia linguistica”, che è contrassegnata dal plurilinguismo sia per quanto riguarda le loro esperienze di studio e lavoro precedenti (p. 24), sia per l’incarico che svolgono in quel momento all’università (p. 23), le cui linee guida prevedono però l’utilizzo di una sola lingua per corso (2009, p. 209). Infatti, dal corpus di 10 lezioni videoregistrate in diverse facoltà, Veronesi osserva che i docenti non mettono in campo tutte le loro risorse linguistiche, perché utilizzano forme di comunicazione monolingue pur trovandosi in un contesto plurilingue (2009, p. 211). Dalla micro analisi delle lezioni risulta però che i docenti facciano frequente ricorso alla metacomunicazione, per rendere più esplicita la struttura del discorso (p. 213). Inoltre, i docenti impiegano parafrasi e digressioni (pp. 221-222), così come la prosodia e altri elementi sovrasesgmentali (es. pause e tono), per aiutare la comprensione degli argomenti, orientando l’attenzione degli studenti e guidandoli all’interno del discorso disciplinare (Veronesi, 2007, p. 25).

Un approccio che aiuti gli studenti, e che vada incontro ai loro bisogni, è una delle tematiche emerse nello studio di Guarda e Helm (2017, p. 183), condotto in due fasi presso l'Università degli Studi di Padova. La prima fase consiste in un questionario preliminare che investiga le opinioni e le aspettative dei docenti (p. 171), mentre nella seconda fase è stato esplorato l'impatto che il training seguito dai docenti ha avuto o meno sul loro modo di insegnare (pp. 172-173). Dai dati ottenuti risultano una serie di concetti interessanti, come ad esempio il desiderio dei docenti di formare una "community of practice", in cui condividere le proprie esperienze, e collaborare per confrontarsi e migliorarsi (p. 182). È stata inoltre espressa la necessità di promuovere forme di insegnamento che mettano lo studente maggiormente al centro del processo di apprendimento (p. 184), anche attraverso l'uso di tecnologie (p. 185). Infine, le perplessità e preoccupazioni dei docenti verso la propria competenza linguistica e quella degli studenti sono tematiche emerse sia nei questionari che nelle interviste (p. 188), ad indicare l'importanza di tale questione.

Lo studio di Francomacaro (2011) mostra l'opinione dei docenti e degli studenti della facoltà di ingegneria dell'Università di Napoli Federico II. Dai questionari ai docenti risulta che solo il 29% dei 25 rispondenti riconosce il bisogno di supporto metodologico, e una percentuale simile di docenti (21%) afferma di aver dovuto modificare il proprio modo di insegnare nel passaggio dalla L1 all'inglese (p. 59). Ad esempio, uno dei cambiamenti operati è stata la semplificazione del linguaggio utilizzato in classe, che da un lato serve a facilitare gli studenti, e dall'altro è dovuta alla mancanza di competenza linguistica dei docenti (p. 61). Per quanto riguarda il lessico, alcuni docenti affermano che gli studenti avrebbero bisogno di una maggiore preparazione sui vocaboli tecnici della disciplina, mentre per altri docenti la terminologia viene acquisita durante i corsi di laurea magistrale (p. 67). Secondo Francomacaro, vi è la necessità di una maggiore consapevolezza linguistica da parte di coloro che sono coinvolti attivamente nel processo di apprendimento, soprattutto quando ciò avviene in un contesto EMI (p. 157). Gli aspetti da migliorare inoltre includono l'utilizzo di *discourse markers*, e una maggiore interazione in classe, che comporti lo sviluppo delle capacità linguistiche di docenti e studenti (p. 157).

Un caso a parte è invece rappresentato dall'Università "Carlo Bo" di Urbino, dove nel 2006 è stato avviato un corso online di informatica interamente in inglese erogato attraverso l'approccio CLIL (Sisti, 2009), che ha rappresentato l'occasione per offrire una preparazione metodologica sul CLIL sia ai docenti che agli studenti, insieme alla creazione di materiali

didattici appositi (Sisti, 2015b). I risultati positivi dell'esperienza, e del feedback ricevuto dalle interviste a docenti e studenti, hanno portato alla formulazione di un progetto, nel 2010, denominato 'Didattica in LS @ uniurb', che estendesse l'uso del CLIL anche ad altre discipline, oltre a quella iniziale (Sisti, 2017, p. 176). I corsi attivati dal 2010-11 prevedevano la possibilità di ricevere consulenza linguistica per i docenti, ad opera di esperti in CLIL (2009) con il compito di promuovere sia la lingua d'uso in aula che la terminologia disciplinare (2015b). La consulenza linguistica ha infatti riguardato maggiormente richieste su *classroom management language*, *classroom observation*, e su *content specific vocabulary* (2017, p. 185). Inoltre, è stato istituito il Centro di Consulenza Didattica CLIL, che ha investigato le necessità dei soggetti coinvolti nel progetto (2015b). Grazie ai dati e alle esperienze raccolte, sono stati creati dei percorsi di specializzazione CLIL anche per gli insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori. Gli esempi forniti dimostrano come solo alcune aree – sia geografiche (es. il nord Italia) che teoriche (interviste, registrazione di lezioni) – sono state finora investigate, e che non vi è ancora un quadro generalizzabile e completo del fenomeno EMI in Italia.

Allo scopo di conoscere l'utilizzo dell'inglese nei programmi accademici su scala nazionale, il questionario di Costa e Coleman (2012) ha ricevuto risposta da 38 università italiane, da cui risulta la conferma che questi programmi sono presenti maggiormente nel nord Italia rispetto al sud, in particolare nelle istituzioni private (p. 8). Le discipline con il più alto numero di corsi in inglese veicolare sono economia e ingegneria (p. 8). Delle università che hanno risposto al questionario, il 77% afferma di non prevedere nessun tipo di training per i propri docenti, nonostante il 90% di coloro che insegnano i corsi in inglese sia madrelingua italiano (p. 12). Con tali premesse non è sorprendente scoprire che “many teachers are reluctant to participate in English-medium teaching unless obliged to do so” (p. 13), anche in considerazione del fatto che le competenze linguistiche sia dei docenti che degli studenti sono state giudicate insufficienti rispettivamente dal 30% e dal 31% delle università rispondenti (p. 13). Perciò, se da un lato vengono concepiti i programmi in inglese proprio allo scopo di migliorare l'insufficiente abilità linguistica degli studenti (p. 14), dall'altro lato quest'ultimo fattore risulta essere anche uno dei principali deterrenti per l'attivazione di questi programmi.

Occorre però specificare, come fanno gli autori, che le risposte al questionario sono state spesso fornite dai centri linguistici, dagli uffici internazionali e amministrativi delle università rispondenti, i quali hanno dato prova talvolta di non essere a conoscenza di ciò che avviene nelle classi (pp. 14-15), e di conseguenza, anche lo studio non riesce a mostrare l'opinione di

coloro che si trovano direttamente interessati dal fenomeno – docenti e studenti – come invece accade in altri studi di tipo qualitativo, pur circoscritti ad una singola realtà accademica (es. Ackerley, Guarda & Helm, 2017).

La situazione delineata nel sondaggio di Costa e Coleman (2012) pone però l'attenzione sull'incertezza che caratterizza l'uso dell'inglese come mezzo di istruzione in Italia. Questa incertezza nasce da una serie di perplessità, che sono state elencate e descritte da Motta (2017) nella sua critica alla “monarchia dell'inglese” nelle università italiane. Egli indica, a sostegno della sua tesi, perplessità di tipo pratico e contingente, linguistico-culturali e politico-culturali. Nel primo gruppo vengono esposti i dubbi in merito all'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento in un'altra lingua, poiché entrambi richiedono dei processi di elaborazione dei concetti con un alto grado di complessità sia cognitiva che linguistica (pp. 114-115), che non sempre docenti e studenti italiani possiedono (Pulcini, 2015, p. 118). In questo caso, Motta dubita che le competenze linguistiche dei docenti e degli studenti italiani siano sufficienti a colmare il *gap* linguistico che si crea quando si utilizza una lingua straniera. Dello stesso parere è anche Bernini (2015), che afferma:

imposition of English as a medium of instruction between local teachers and students sharing the same native language will fail the goal of efficient communication, being unmotivated and resulting in affected interactions with no need of strategies of communicative adjustment (Bernini, 2015, p. 382).

Oltre ad una comunicazione inefficiente, un'ulteriore serie di perplessità espresse da Motta (2017) riguardano la possibile perdita del linguaggio specialistico in italiano accademico, qualora l'inglese dovesse sostituirsi in maniera totale ad esso, come è avvenuto per alcune discipline accademiche in Svezia (Airey, 2012, pp. 73-74). Come osservato da Pulcini e Campagna (2015), infatti, il panorama linguistico italiano si presenta come complesso a causa di fattori storici che hanno permesso la creazione di una lingua unitaria soltanto in tempi recenti (p. 68). La lingua italiana in contesto accademico si trova perciò a simboleggiare “the unifying efforts to shape and maintain a national intellectual identity despite the legacy of linguistic fragmentation which characterises the Italian situation” (p. 69). È anche a seguito di questo processo di unificazione linguistica e culturale che risulta quindi difficoltoso dover conciliare la propria identità nazionale con le politiche di globalizzazione (p. 84).

Sul piano linguistico, l'uso sempre più diffuso degli anglicismi nella società italiana (Pulcini, 2015, p. 115), così come l'espansione dell'inglese negli ambiti economici e accademici (v. cap. 1, par. 1.1.3), non possono essere accostati al processo storico di diffusione del latino, secondo quanto osservato da Airey (2004) e da Molino e Campagna (2014). Anche Motta si discosta dall'equazione che vede il latino e l'inglese sullo stesso piano in quanto entrambe hanno acquisito, in periodi diversi, lo status di lingua franca (2017, pp. 117-118). Infatti, mentre il latino ha progressivamente lasciato spazio alla formazione e sviluppo delle lingue romanze, l'adozione dell'inglese porta con sé un retaggio culturale intrinseco alla lingua che rischia di diventare egemonico nel momento in cui non viene arginato da oculature politiche linguistiche (Molino & Campagna, 2014, pp. 155-156).

In Italia, le preoccupazioni relative alle politiche linguistiche sono sorte con prepotenza in occasione della vicenda del Politecnico di Milano, diventata ormai un caso emblematico della situazione italiana (Molino & Campagna, 2014; Dearden, 2015; Pulcini, 2015; Santulli, 2015). Nel 2012, il Rettore del Politecnico aveva annunciato di voler erogare tutti i corsi della magistrale e del dottorato solamente in inglese a partire dall'anno accademico 2014-15, causando forti proteste sia da parte dei docenti che degli studenti, al punto che i primi hanno fatto ricorso presso il tribunale amministrativo regionale (TAR) della Lombardia, che si è espresso a favore dell'annullamento nel 2013 (v. Santulli, 2015, p. 275; Molino & Campagna, 2014, p. 156). Anche l'Accademia della Crusca è intervenuta, pur non esprimendosi né a favore né contro la *English-only policy* del Politecnico, organizzando un dibattito a più voci che è poi sfociato nella pubblicazione del volume "Fuori l'italiano dall'Università?" (v. Pulcini, 2015, p. 116).

In questo contesto si inseriscono, dal punto di vista politico-culturale, i dubbi espressi da Motta (2017) riguardo tematiche quali la libertà d'insegnamento – sancita dall'art. 33 della Costituzione Italiana – essenziale per garantire il pluralismo del sapere e per proteggere dall'obbligo di insegnare in una lingua che può portare invece alla privatizzazione del sapere (pp. 118-120). Ciò può verificarsi nel momento in cui la comunità italiana si trovasse impossibilitata ad accedere alle conoscenze di un'università che non utilizza più la lingua locale per esporre le proprie scoperte. Questo stesso problema è stato rilevato da Wilkinson (2013), che osserva come l'università sia un'istituzione pubblica che non può esimersi dall'esercitare la sua funzione sociale verso i cittadini del paese in cui è situata, divulgando i progressi della ricerca in una lingua comprensibile alla popolazione. La stessa tematica è emersa anche

nell'accesso dibattito avvenuto in Danimarca (v. Jensen & Thøgersen, 2011, p. 20), dove le università sono finanziate con soldi pubblici, e hanno quindi degli obblighi verso la loro nazione di appartenenza. Analogamente, in Svezia, il dibattito a proposito dell'uso dell'inglese e dello svedese in ambiente accademico risale al 2006, in cui sono stati trattati temi come la diglossia, il *domain loss* e il protezionismo linguistico (Airey, 2012, p. 65).

Nel dibattito nazionale che ha fatto seguito alla vicenda del Politecnico, le preoccupazioni viste in precedenza (Motta, 2017) dimostrano la natura profondamente controversa dell'EMI in Italia, che non presenta soluzioni di facile adozione e che ancora richiede ampie riflessioni in merito. Nel fornire un'analisi delle politiche linguistiche adottate dal Politecnico, Molino e Campagna (2014) concludono affermando che i documenti contengono indicazioni troppo generiche su come mettere in pratica misure adeguate alla realizzazione di queste politiche, e che il ruolo dell'inglese viene valutato principalmente dal punto di vista socio-economico, mettendo in secondo piano quello linguistico (2014, pp. 162-163). Fra le soluzioni proposte, oltre alla formazione per i docenti e a corsi di preparazione per gli studenti, Molino e Campagna suggeriscono di mettere in atto politiche linguistiche che tengano conto delle varie esigenze dei soggetti coinvolti, e delle implicazioni ideologiche di certe scelte (p. 169).

Un'ulteriore suggerimento che viene menzionato (Molino & Campagna, 2014; Pulcini & Campagna, 2015) è quello di creare le condizioni per la realizzazione di ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), in modo da garantire anche una maggiore continuità con i percorsi CLIL che dal 2010 (Riforma Gelmini, DPR n. 89/2010) sono diventati obbligatori per le scuole secondarie di secondo grado italiane (Saccardo, 2016). Al fine di raggiungere un simile obiettivo, diventa necessario focalizzarsi sugli aspetti linguistici dell'apprendimento tramite una lingua straniera, che è la caratteristica che maggiormente contraddistingue ICLHE da EMI (Costa, 2012).

La problematicità degli aspetti linguistici fa parte anche dei fattori emersi nel questionario posto da Helm e Guarda (2015) a 115 docenti italiani, riguardo la loro percezione dell'EMI. Quest'ultimo viene infatti definito "challenging, not easy, time-consuming and difficult" (2015, p. 361), e vengono indicati alcuni punti che i docenti vorrebbero migliorare, come le loro capacità orali; e punti da approfondire, come il vocabolario e la grammatica (p. 367). È interessante notare che una delle preoccupazioni maggiormente espresse dai docenti riguarda i metodi di insegnamento (p. 366), e ciò dimostra una forma di consapevolezza sul ruolo della

metodologia, ritenuta essenziale (Klaassen & De Graaff, 2001; Ball & Lindsay, 2013; Cots, 2013).

In altri casi, tuttavia, è stato riscontrato che non tutti i docenti sono desiderosi di seguire dei percorsi di formazione o aggiornamento (Costa, 2017; Francomacaro, 2011); e ciò potrebbe essere dovuto a fattori di tipo linguistico oppure organizzativo. Uno di questi fattori, ad esempio, riguarda proprio quei docenti italiani che “possiedono elevate competenze acquisite nel corso della propria formazione o specializzazione e ritengono di padroneggiare l’inglese in modo adeguato” (Pulcini, 2015, p. 117). Molti di loro accettano di insegnare in inglese anche sulla base delle richieste del proprio dipartimento, e nonostante sappiano che il loro pubblico sia composto perlopiù da studenti locali, rispetto a quelli internazionali (p. 117). Inoltre, anche da parte delle istituzioni vi è la convinzione che le capacità dei docenti di pubblicare in inglese e di presentare alle conferenze siano sufficienti a garantire loro gli strumenti per insegnare in inglese senza ulteriore formazione (Mariotti, 2013, p. 84). Per tali ragioni, spesso non viene offerta ai docenti l’opportunità di prepararsi adeguatamente per l’insegnamento in un’altra lingua:

Only few universities, mainly located in Northern Europe and Spain, offer courses and professional support specifically tailored to the needs of academics who accept to teach courses in English. In other countries, such as Italy, lecturers often participate in internationalisation programmes without receiving specialised training and relying solely on their ability to deliver speeches at international conferences. (Mariotti, 2012, p. 64)

In considerazione di quanto descritto a proposito della situazione delle università italiane, sembra necessario trovare degli strumenti che siano in grado di aiutare i docenti, così come le altre parti coinvolte nel processo di internazionalizzazione, ad adattarsi in maniera efficace ai cambiamenti richiesti dall’introduzione dei programmi EMI.

2.4.2 Obiettivo e domande di ricerca

Le considerazioni espresse finora a proposito del contesto europeo ed italiano sono funzionali per capire quali siano gli scopi che questo progetto si prefigge di raggiungere. Infatti, l'obiettivo di questa ricerca è di scoprire quali siano i bisogni linguistici e le problematiche che i docenti e il personale tecnico amministrativo si trovano ad affrontare nel momento in cui utilizzano l'inglese per svolgere le loro attività all'interno dell'università. Come è stato indicato nel paragrafo 2.3.2, sono state rilevate una serie di necessità espresse dai docenti che insegnano in inglese e che percepiscono una maggiore difficoltà nel trasmettere contenuti in un'altra lingua (Wilkinson, 2013), in cui si sentono meno spontanei (Airey, 2012; Tange, 2010). Inoltre, il fatto di impiegare più tempo nella preparazione dei materiali (Vinke, Snippe, Jochems, 1998) e il maggiore sforzo cognitivo che questo tipo di insegnamento richiede (Airey, 2004) rendono necessarie delle misure di supporto per i docenti. Infine, è importante non dimenticare che anche il personale amministrativo che si trova ad interagire con gli studenti internazionali necessita di strumenti comunicativi che invece vengono spesso sottostimati.

Questa esigenza si scontra però con il fatto che nel contesto italiano, come in altri (es. paesi Scandinavi e Paesi Bassi) vi è una forte preoccupazione rispetto alla possibile perdita di rilevanza del ruolo della lingua locale, nel momento in cui si verifica una diglossia fra la lingua utilizzata a livello quotidiano e la lingua accademica, che potrebbe diventare elitaria ed inaccessibile ad una parte della popolazione (Wilkinson, 2013; Airey, 2012). A questo proposito, la reazione di una parte del mondo accademico italiano è stata di rifiuto, il cui caso più eclatante è quello del Politecnico di Milano (v. Pulcini e Campagna, 2015, per una descrizione), oppure di diffidenza o indifferenza.

Da un lato, vi sono le istituzioni, che fanno pressioni affinché vengano offerti corsi erogati in inglese, ad esempio attraverso i finanziamenti forniti dal Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca (MIUR). Dall'altro lato vi sono studenti, docenti e personale amministrativo che trovandosi a convivere con il risultato di decisioni prese dall'alto, cercano di adattarsi al cambiamento secondo diverse modalità e reazioni. Questo studio si propone di investigare il punto di vista dei docenti e del personale amministrativo attraverso le seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le principali difficoltà e problematiche che i docenti e il personale incontrano quando utilizzano la lingua inglese per insegnare o nelle interazioni con gli studenti e docenti internazionali?
- Quali sono le principali necessità linguistiche dei docenti e del personale universitario nel momento in cui devono comunicare in inglese?
- Quale può essere l'utilità di uno strumento di supporto come lo sportello di consulenza linguistica e metodologica che è stato offerto a docenti e personale all'interno di un singolo dipartimento, nel contesto dell'internazionalizzazione?

Le prime due domande fanno riferimento alla modalità con cui avviene la raccolta dati, che consiste in annotazioni (*fieldnotes*) redatte durante le sessioni di sportello, e trascritte poi in un "diario delle attività", svolte all'interno del progetto di supporto attivato presso il Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia. La terza domanda si riferisce in maniera più specifica al ruolo e all'utilità del servizio di consulenza offerto allo staff accademico del suddetto Dipartimento. Attraverso una serie di interviste ad alcuni dei partecipanti al progetto, si vuole scoprire se e come l'utilizzo del servizio possa aver contribuito a migliorare o meno la percezione dei partecipanti riguardo la propria competenza comunicativa in inglese.

Le domande di ricerca sono state volutamente poste in maniera non dettagliata e cercando di rimanere nei termini più ampi possibili, poiché si tratta di uno studio descrittivo ed esplorativo di tipo *data-driven*. Saranno appunto i dati raccolti a permettere di inquadrare la situazione, e poter poi in futuro concepire percorsi di ricerca adeguati per rispondere alle questioni che ci si attende possano venire identificate grazie a questo studio.

La differenza con altri studi precedenti risiede nel fatto che si tratta di un progetto sperimentale in cui la raccolta dati avviene attraverso uno sportello personalizzato per i docenti e lo staff, che avviene in modalità *one-to-one*. Lo strumento utilizzato per la raccolta dati ha permesso al ricercatore di mantenere un ruolo attivo nel processo di ricerca poiché, essendo al tempo stesso uno dei tutor del servizio di sportello, ha potuto beneficiare sia di una prospettiva etica, data dalle sue osservazioni, sia di una prospettiva emica, grazie al contatto diretto e alle relazioni instauratesi con i partecipanti al progetto, che hanno espresso il loro punto di vista durante le sessioni di sportello e nelle interviste.

In considerazione del fatto che lo stato della ricerca sull'EMI in Italia è ancora ad un livello iniziale (par. 2.4.1), questo studio intende contribuire a quelli finora condotti, interrogandosi

sulle problematiche che possono emergere quando l'inglese diviene lo strumento utilizzato nella comunicazione e nell'insegnamento. Per quanto riguarda il contesto di riferimento di questo studio, non sarà possibile basarsi solamente sulle ricerche nel campo dell'EMI propriamente detto, perché anche includendo gli studi in cui viene solo menzionato oppure in cui viene associato all'ICLHE, non compare una trattazione sufficientemente completa delle dinamiche legate ai programmi in inglese. Perciò verrà spesso fatto ricorso alla letteratura sull'English as a Lingua Franca, la cui ampiezza e consistenza anche in ambito accademico (ELFA) può essere d'aiuto nel mostrare l'uso della lingua come mezzo di istruzione tra parlanti non nativi di inglese (par. 2.2.3). Le ricerche in tale ambito suggeriscono che i docenti possono incorrere in una serie di problemi comunicativi di natura prettamente linguistica e talvolta metodologica (Mauranen, 2012, 2010; Björkman, 2011a, 2013). In questa circostanza, si è scelto di considerare anche i possibili problemi che incontrano i membri dello staff amministrativo quando devono comunicare in inglese, perché questa tematica non è stata ancora ampiamente trattata nella letteratura.

In particolare, la seconda questione posta nelle domande di ricerca si interroga sulle necessità sia percepite che inconsapevoli dello staff accademico, che possono essere individuate attraverso le richieste espresse dai partecipanti allo sportello. Le necessità percepite sono quelle che vengono chiaramente dichiarate e per le quali i docenti o il personale cercano una soluzione concreta, secondo la funzione di *problem-solving* che lo sportello si propone di espletare. Le necessità inconsapevoli sono invece quelle che si possono manifestare spontaneamente durante le sessioni di sportello, grazie al dialogo fra tutor e partecipante.

Infine, data la particolarità della situazione presa in esame, che riguarda un progetto di formazione docenti sotto forma di sportello di consulenza, si è deciso di trattare la questione da due punti di vista, proposti da Mariotti (2013):

As much as ELF studies are needed to describe the features of spoken productions in academic settings from a sociolinguistic point of view, the EMI approach adopts a more focused perspective that revolves around the main communicative purpose of didactic academic English, i.e. conveying subject-matter contents in a clear and effective way. In so doing, EMI accounts for the spoken productions of non-native speaking academics in a way that can help improve the quality of internationalisation programmes, for instance by addressing the challenges that are imposed on lecturers and by devising strategies that may help them cope with those challenges. (Mariotti, 2013, p. 86)

Il primo è di tipo linguistico, ma tiene conto anche degli aspetti sociologici e psicologici in atto durante la comunicazione, che data la loro importanza, compaiono anche fra gli argomenti di ricerca negli studi sull'ELF, accanto a quelli di natura pragmatica (Mauranen, 2006; Cogo, 2010; Björkman, 2011a). Il secondo considera invece la situazione dal punto di vista del miglioramento dei programmi internazionali (Jones, 2013; Lauridsen, 2017), che coincide anche con uno degli scopi dell'EMI, e che porterà alla formulazione di alcune proposte future, sia per quanto riguarda la ricerca che la formazione del personale accademico.

2.4.3 Ipotesi sui risultati

Il contesto di partenza, delineato nel paragrafo 2.4.1, mostra come in Italia l'EMI sia ancora ad uno stadio preliminare (Costa & Coleman 2012; Dearden 2015) e perciò sembra necessario investigare le singole situazioni per poter successivamente visualizzare una panoramica nazionale che tenga conto delle varie realtà locali. È in questa direzione che procede il presente studio, che si propone di analizzare una realtà localizzata in un singolo dipartimento, indagandone le peculiarità per poi verificare come queste si inseriscano nel panorama sia nazionale che europeo. In base agli studi effettuati in entrambi i contesti è infatti possibile formulare una serie di ipotesi a proposito dell'impatto che l'uso dell'inglese può avere sui docenti e sul personale universitario.

A livello linguistico, ci si attende che sia il corpo docente che il personale amministrativo si trovino ad affrontare alcune delle sfide che il passaggio da una lingua all'altra richiede. Ad esempio, come rilevato nello studio di Kling Soren (2013), queste sfide includono aspetti come: la ricerca del lessico più appropriato, sia per la terminologia accademica che per il vocabolario generale; questioni legate alla pronuncia di parole sia tecniche che generiche; e insicurezze legate alle regole grammaticali (pp. 169-170). Ad esempio, i docenti intervistati nella sua ricerca hanno descritto come il loro modo di insegnare sia cambiato non solo a causa della lingua, ma anche a causa della diversa composizione dei loro studenti (p. 170), che non sono più solo locali ma provengono da background culturali differenti e possiedono delle diverse *academic literacies* e abilità linguistiche (p. 170).

La situazione delle università italiane per il momento si compone di una maggioranza di studenti e docenti locali (Pulcini, 2015), ma è altamente probabile che la composizione della popolazione studentesca si modifichi, diventando sempre più variegata, visto il numero crescente di corsi e programmi attivati in inglese. Come descritto ai paragrafi 2.1.3 e 2.3.2, questo cambiamento non può che avere un impatto anche sull'approccio dei docenti durante le lezioni, portandoli a ricercare nuovi modi per insegnare nei contesti internazionali, ad esempio creando più occasioni per la discussione in classe e per i lavori di gruppo, riducendo la densità delle nuove informazioni e facendo un uso maggiore dei supporti visivi (v. Wilkinson, 2005; Airey, 2011). Inoltre, i docenti potrebbero trovarsi in situazioni sociolinguistiche nuove, come “counselling and supervising (domestic and international) students in preparation for and during study abroad periods, and maintaining collaborative relations with partner institutions abroad” (van der Werf, 2012, p. 98). Allo stesso modo, anche il personale tecnico-amministrativo si troverà ad avere contatti con studenti o *visiting scholars* di altre nazionalità, dovendo perciò imparare a comunicare in inglese in una varietà di contesti: scritto per i documenti e le informazioni, e parlato nelle procedure di accoglienza.

Volendo infine considerare le possibili criticità, si ipotizza il manifestarsi di certi comportamenti da parte di alcuni membri dello staff accademico, con conseguenze dirette o indirette anche per il progetto di supporto investigato all'interno di questo studio. A partire dai fatti verificatisi in Italia al Politecnico di Milano, ci si aspetta di constatare una qualche forma di reticenza nei confronti dei corsi in lingua inglese, soprattutto da parte di docenti con maggiore esperienza nell'insegnamento, rispetto a docenti più giovani, come è risultato anche negli studi di Guarda e Helm (2015), e in Europa da Jensen & Thøgersen (2011). Questo tipo di atteggiamento, qualora si presentasse anche all'interno del Dipartimento in cui si svolge la presente ricerca, potrebbe influire sulla partecipazione al progetto, portando ad una diminuzione del numero dei partecipanti rispetto al numero totale dei docenti e del personale; soprattutto nel caso in cui una parte più o meno consistente di membri non avesse bisogno o non desiderasse servirsi del supporto offerto. La gratuità e la flessibilità del servizio possono difatti rappresentare al contempo un vantaggio e uno svantaggio, poiché se da un lato sono intese ad agevolare la partecipazione volontaria dei membri del Dipartimento perché ne usufruiscano liberamente; dall'altro lato, proprio la libera adesione non garantisce la partecipazione perché non costituisce un vantaggio in termini di avanzamento di carriera o il riconoscimento di meriti per coloro che prendono parte al progetto.

III. Metodologia e raccolta dati

Questo capitolo introduce la metodologia utilizzata nel presente lavoro di ricerca, il contesto in cui si è svolto, e il tipo di dati raccolti. La parte dedicata al background metodologico indica i fondamenti su cui ci è basati per le fasi di progettazione e realizzazione (3.1), delineando il metodo prescelto per condurre le analisi, quello qualitativo. La sezione successiva al metodo (3.2) descrive l'ambiente accademico in cui è stato condotto lo studio, il Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia, di cui verranno fornite alcune informazioni generali (3.2.1), in aggiunta ad una descrizione del progetto, che spiega i passaggi e gli obiettivi alla base della sua attivazione (3.2.2). Infine, viene presentata la tipologia di dati che sono stati raccolti (3.3), e le modalità e gli strumenti utilizzati, mostrando come sia stata effettuata la raccolta, tramite lo sportello (3.2.4) e le interviste (3.3.4). Vengono infine indicati i parametri etici adottati (3.3.1) e fornite delle informazioni sui partecipanti (3.3.3), preparando il terreno per l'analisi e discussione dei dati sviluppate nei capitoli successivi (rispettivamente, 4 e 5).

3.1 Il background metodologico

La prima parte del capitolo fornisce una breve panoramica degli approcci che sono stati utilizzati nella ricerca ELF e EMI (3.1.1), grazie ad alcuni esempi che mostrano come sono stati condotti gli studi che hanno investigato questi due fenomeni, e che tipo di dati hanno raccolto. Nei due paragrafi successivi vengono delineate le motivazioni alla base della scelta del metodo qualitativo (3.1.2), a cui è stato poi applicato il paradigma socio-costruttivista (3.1.3). Come verrà descritto, la Grounded Theory è stata impiegata nell'analisi dei dati (par. 3.1.4) perché necessaria all'approccio *data-driven* scelto per investigare un aspetto che non è ancora stato ampiamente trattato dalla letteratura che esamina il fenomeno EMI in ambito accademico

(cap. 2), e perciò non rientra nei canoni già prestabiliti dalle metodologie utilizzate in altri lavori di ricerca.

3.1.1 I metodi impiegati negli studi su ELF e EMI

Durante l'elaborazione del progetto di ricerca ci si è spesso domandati quale tipo di approccio poter mettere in pratica al fine di investigare un contesto circoscritto come quello in cui si sono svolte le osservazioni. Nella letteratura che tratta dell'EMI e dell'ELF in ambito accademico, sono presenti molti esempi di studi che hanno esaminato nel dettaglio un contesto specifico, utilizzando principalmente approcci di tipo qualitativo o misto, che a seconda del focus della ricerca hanno privilegiato gli studi etnografici, le analisi delle registrazioni delle lezioni e del *classroom discourse*, oppure le interviste.

Esempi di studio etnografici sono quelli condotti da Smit (2013, 2010b) e Gundermann (2014). Il primo si basa su uno studio emico longitudinale in cui Smit ha accompagnato un gruppo di studenti come *non-participant observer* per la durata di quattro semestri di un programma EMI in hotel management di Vienna (2013, p. 16). I dati sono stati poi triangolati attraverso la registrazione e trascrizione di 33 lezioni accademiche, e la creazione di un database costituito da questionari somministrati agli studenti e dalle interviste agli studenti e ai docenti, aventi lo scopo di conoscere le idee dei partecipanti in merito al programma che stavano seguendo, e all'uso della lingua inglese nel loro processo di apprendimento (p. 18).

Anche Gundermann (2014) ha condotto uno studio longitudinale di tipo etnografico, con un approccio però multi-metodologico, poiché i dati sono stati raccolti sia attraverso l'osservazione sul campo di un programma di studi internazionale per un periodo di 22 mesi, sia attraverso una serie di questionari, registrazioni e test agli studenti, ottenendo quindi una serie di dati qualitativi e quantitativi. La ricchezza dei dati raccolti fornisce un quadro completo e dettagliato del programma universitario preso in esame, e ha permesso a Gundermann di costruire una *grounded theory* sul ruolo del parlante madrelingua in un *setting* EMI dove l'inglese è usato come lingua franca.

Per quanto riguarda invece le analisi delle registrazioni delle lezioni, gli esempi più rilevanti sono quelli di Mauranen (2012) e Björkman (2013), che hanno creato dei corpora dalle

trascrizioni di lezioni accademiche, sui quali hanno in seguito condotto analisi sia di tipo quantitativo, mostrando ad esempio le ricorrenze di certe parole usate nelle interazioni, che di tipo qualitativo, esaminando nel dettaglio il linguaggio utilizzato e le sue caratteristiche (v. cap. 2, par. 2.2.3).

Altri esempi di registrazioni sono quelle usate da Suviniitty (2012), all'interno di un *case study* in cui ha video-registrato 21 lezioni accademiche e raccolto i feedback degli studenti con dei questionari alla fine di ciascuna delle lezioni monitorate (p. 53). Anche Hynninen (2012) si serve di registrazioni audio, trascrizioni di *group/work meetings* e di un intero corso di studi per esaminare “the micro-level of ELF interaction in EMI settings, particularly focusing on the construction of language expertise in such interaction” (p. 17).

A partire dagli esempi di studi che si sono occupati del fenomeno dell'EMI, sono state operate delle scelte che hanno determinato il tipo di metodo impiegato per la raccolta dati, in questo caso, qualitativo. Infatti, come verrà spiegato nel paragrafo successivo, nel momento in cui ci si pone l'obiettivo di investigare un fenomeno ancora poco esplorato e di cui non ci siano teorie da mettere alla prova, la ricerca qualitativa risulta essere la più indicata (Creswell, 2013; Dörnyei, 2007; Merriam & Tisdell, 2016). Inoltre, si è optato per l'uso dell'approccio socio-costruttivista (Denzin & Lincoln, 2011b), impiegato perché prevede la costruzione di significati a partire da ciò che gli individui interpretano della situazione in cui vivono, secondo una prospettiva storica e culturale. La descrizione di questo approccio e le sue implicazioni vengono trattate nel paragrafo 3.1.3.

3.1.2 Il metodo qualitativo

Nel momento in cui si intraprende una ricerca, la prima distinzione che viene operata nella scelta del metodo è quella fra qualitativo, quantitativo e metodo misto. Uno degli autori che ha identificato con grande chiarezza le caratteristiche dei tre metodi è Dörnyei (2007), al quale viene fatto riferimento – oltre a Creswell (2014, 2003) – per spiegare le ragioni alla base della direzione qualitativa di questo studio. In seguito, per mostrare come è stato pianificato il progetto di ricerca, ci si basa sulle opere di Merriam e Tisdell (2016), Creswell (2007), e Holliday (2007). Per le caratteristiche del metodo qualitativo, a Denzin e Lincoln (2011a), e

Patton (2002); e in ambito educativo a Cohen, Manion & Morrison (2007), Bogdan, Biklen & Knopp (2007), Creswell (2012) e Hatch (2002). A tali fonti vengono aggiunti Miles e Huberman (1994), Miles, Huberman & Saldaña (2014), per l'analisi dei dati qualitativi, come viene spiegato al paragrafo 3.3.5.

Secondo Denzin e Lincoln (2011b), la ricerca di tipo qualitativo “is a situated activity that locates the observer in the world” (p. 3) e consiste in una serie di pratiche interpretative che rendono il mondo rappresentabile e facendo ciò, lo trasformano (p. 3). Nonostante sia il metodo qualitativo che quello quantitativo cerchino di catturare il punto di vista dei partecipanti, il primo metodo utilizza l'osservazione o l'intervista dettagliata perché si ritiene che “rich descriptions of the social world are valuable” (p. 9), mentre il metodo quantitativo si affida alla maggiore oggettività derivante dall'uso di dati numerici, considerando i materiali empirici prodotti dai metodi interpretativi come “unreliable, impressionistic, and not objective” (p. 9). In entrambi i procedimenti, è sempre il soggetto umano che analizza la realtà che lo circonda, ma nel caso della ricerca qualitativa, questa soggettività guida il processo di ricerca perché essa stessa ne è una parte:

The gendered, multiculturally situated researcher approaches the world with a set of questions (epistemology), which are then examined (methodology, analysis) in specific ways. [...] Every researcher speaks from within a distinct interpretive community, which configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act. (Denzin & Lincoln, 2011b, p. 11)

Come verrà mostrato anche successivamente, la soggettività è una componente che si manifesta durante l'intero corso della ricerca qualitativa (v. anche par. 3.1.3).

Uno dei primi elementi che definiscono il metodo qualitativo riguarda la sua natura emergente (Hatch, 2002, p. 9), che indica come i progetti di ricerca che utilizzano questo metodo siano di tipo flessibile, per lasciare aperte le possibilità che possono emergere nel corso dell'investigazione (Dörnyei, 2007, p. 37). Il presente lavoro di ricerca è improntato su questo tipo di flessibilità, così come il suo “research focus is narrowed down only gradually and the analytic categories/concepts are defined during, rather than prior to the process of the research (Dörnyei, 2007, p. 37). Le categorie individuate durante l'analisi dei dati verranno spiegate nel paragrafo sulle modalità di codifica (par. 3.3.5). Questo aspetto si riflette sia sulla natura delle domande di ricerca, che possono modificarsi ed evolversi anche in corso d'opera, sia sulla

mentalità del ricercatore che sta svolgendo la ricerca, il quale, idealmente, si rivolge ai suoi studi senza preconcetti di partenza (vedi Dörnyei, 2007, p. 39).

Inoltre, un'altra importante caratteristica della ricerca qualitativa consiste nel fatto che si tratta di un processo induttivo in cui il ricercatore raccoglie dati per costruire concetti, ipotesi o teorie, piuttosto che testare ipotesi in maniera deduttiva (Merriam & Tisdell, 2016, p. 17). Per tale ragione, questo tipo di ricerca è particolarmente efficace come base per la grounded theory, che viene “inductively generated from fieldwork, that is, theory that emerges from the researcher’s observations and interviews out in the real world rather than in the laboratory or the academy” (Patton, 2002, p. 11).

Un altro elemento che contraddistingue il metodo qualitativo è il tipo di dati che vengono raccolti attraverso questo procedimento. Le tipologie di dati qualitativi più frequenti sono: “(1) in-depth, open ended interviews; (2) direct observation; and (3) written documents” (p. 4). Infatti, negli studi di tipo qualitativo viene solitamente impiegata un’ampia gamma di dati che includono interviste, come quelle registrate anche in questo studio, perché permettono di accedere direttamente alle opinioni, sentimenti e conoscenze delle persone (p. 4). Altri dati raccolti, etichettabili come qualitativi sono: estratti o interi passaggi da documenti, corrispondenza e rapporti ufficiali, diari personali e annotazioni (v. anche Dörnyei, 2007, p. 37). I dati qualitativi differiscono da quelli prettamente numerici degli studi quantitativi, perché se lo scopo è quello di “make sense of a set of (cultural or personal) meanings in the observed phenomena, it is indispensable that the data should capture rich and complex details” (p. 38). In questo campo, i termini “rich data” o “rich fieldnotes” servono ad indicare le annotazioni prese durante la raccolta dati, costituite da dialoghi rilevanti o descrizioni dettagliate di eventi che si verificano all’interno del *setting*, relative a ciò che avviene e al significato che tali eventi hanno per i partecipanti (Bogdan, Blikien & Knopp, 2007): “Rich data are filled with pieces of evidence, with the clues that you begin to put together to make analytical sense out of what you study” (p. 122). Nel presente studio, oltre alle note scritte durante le sessioni di sportello, sono stati redatti i diari delle attività e delle schede di osservazione che hanno permesso di completare i dati raccolti, aggiungendo riflessioni ed impressioni (vedi par. 3.3.2).

Sono inoltre stati conservati i materiali che i partecipanti hanno condiviso durante lo sportello, come alcune slide dei loro corsi, articoli di cui è stato fatto il *proofreading*, prove di registrazioni e, in un caso, le valutazioni annuali degli studenti che hanno frequentato il corso tenuto da uno dei partecipanti. Poiché quasi ogni informazione rilevante può essere inclusa fra

i dati qualitativi (Dörnyei, 2007, p. 38), tutti questi vari elementi hanno contribuito a fornire un'immagine dettagliata del contesto esaminato:

The more the project addresses intangible and unmeasurable elements, and the richer the data that are to be collected, the more there is a need for increased and sensitive interpersonal behaviour, face-to-face data collection methods and qualitative data. (Cohen *et al.*, 2007, p. 97)

Per poter raccogliere queste informazioni e assemblarne i vari dettagli, è stato necessario non solo condurre lo studio per un periodo prolungato di tempo, ma anche poter osservare da vicino il “natural setting” (Dörnyei, 2007, p. 38) in cui questo processo avveniva. Infatti, uno degli elementi che contraddistinguono il metodo qualitativo dal quantitativo risiede nel fatto che “the investigator in qualitative research often spends a substantial amount of *time in the natural setting* (the “field”) of the study, often in intense contact with participants” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 18).

Il metodo qualitativo è inoltre caratterizzato dall'uso di una “insider perspective” (Dörnyei, 2007, p. 38). Proprio perché questo tipo di ricerca si svolge all'interno del contesto da investigare, la prospettiva assunta dal ricercatore è quella di un'*insider*, che osserva i comportamenti dei soggetti presi in esame poiché questi ultimi sono gli unici a poter rivelare i significati e le interpretazioni delle loro esperienze ed azioni (p. 38). Il principale interesse del ricercatore è infatti quello di conoscere, per poi mostrare, il punto di vista del campione osservato:

The key concern is understanding the phenomenon of interest from the participants' perspectives, not the researcher's. This is sometimes referred to as the *emic* or insider's perspective, versus the *etic* or outsider's view. (Merriam & Tisdell, 2016, p. 16)

Affinché ciò diventi possibile, è anche necessario che i soggetti stessi, in primo luogo, si prestino a tale tipologia di osservazione, che in questo studio è andata ad investigare la realtà delle loro esistenze nel loro ambito lavorativo e nelle loro relazioni sociali. Il fatto di utilizzare tale forma di indagine non permette di accedere ad un ampio numero di soggetti, ed è per tale motivo che “sample selection in qualitative research is usually (but not always) non-random, *purposeful*, and small, as opposed to larger, more random sampling in quantitative research” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 18). Ciò è avvenuto anche in questa situazione, in cui la partecipazione al progetto era su base volontaria e guidata principalmente dalla necessità o dal

desiderio dei partecipanti di usufruire di un servizio messo a disposizione gratuitamente. Da questo punto di vista, il campione ridotto di partecipanti – specialmente rispetto a quelli impiegati negli studi quantitativi (cfr. Creswell, 2014, p. 158) – è quindi uno degli aspetti che rendono questa ricerca ascrivibile alla metodologia di tipo qualitativo.

Infine, l'aspetto qualitativo che caratterizza questo progetto di ricerca è riscontrabile nel modo interpretativo in cui vengono analizzati i dati. Infatti, un elemento tipico dello studio qualitativo risiede nel fatto che è il ricercatore a stabilire quale alternativa scegliere tra le interpretazioni possibili per un set di dati (Dörnyei, 2007, p. 38). Il fattore umano, composto dalle esperienze, i valori e le conoscenze del ricercatore, agisce come filtro nel processo di elaborazione dei dati. Come verrà descritto nel paragrafo successivo (3.1.2), tale componente si esprime in questo studio anche attraverso l'adozione di un approccio socio-costruttivista alla ricerca.

Al fine di riassumere le motivazioni che hanno portato alla scelta del metodo qualitativo, ne vengono elencate: la natura esplorativa del metodo, che permette di studiare un fenomeno senza dover fare riferimento alla letteratura precedente, “exploring new, uncharted areas” (Dörnyei, 2007, p. 39); la compatibilità con l'analisi di situazioni complesse, che attraverso la raccolta di vari tipi di dati, si presentano come ampiamente descrittivi e ricchi di significati (Merriam & Tisdell, 2016), in modo che possano dare una più vasta interpretazione della realtà, allargando il repertorio di potenziali interpretazioni dell'esperienza umana (Dörnyei, 2007, p. 39). Inoltre, è flessibile se occorre fare cambiamenti quando la situazione lo richiede, e permette di ottenere dei dati che aiutano a produrre un'immagine più vivida e convincente (pp. 39-40) del fenomeno considerato.

Una volta stabilito il metodo con cui condurre la ricerca, si vengono a delinearne anche le proprietà, che a loro volta determinano le modalità con cui portare a termine la raccolta dati. In considerazione quindi del tipo di contesto, è stato condotto uno studio esplorativo e descrittivo, di tipo induttivo e longitudinale (v. Creswell, 2014; Dörnyei, 2007, Merriam & Tisdell, 2016). Esplorativo e descrittivo perché il fenomeno da esaminare presenta ancora molti aspetti nuovi e sconosciuti, perciò il ricercatore non può basarsi su una solida letteratura ma deve cercare di raccogliere quante più informazioni possibili, che descrivano in modo dettagliato il fenomeno e che possano quindi aprire la strada a studi futuri più approfonditi (Dörnyei, 2007, p. 124).

Inoltre, come indicato anche in precedenza, il ricercatore deve costruire la sua teoria a partire da “observations and intuitive understandings gleaned from being in the field” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 17). Lo studio induttivo è *data-driven*: a partire dall'analisi di una situazione

particolare, si cerca di trarne delle teorie; e solo in un secondo momento si procede verso un contesto più generale (cfr. Charmaz, 2006). In questo caso, il fatto di lasciarsi guidare dai dati è conforme alle prospettive di analisi fornite dalla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), i cui principi verranno spiegati nel paragrafo 3.1.4. Infine, questo studio può essere ricondotto ad elementi simili a quelli di tipo longitudinale (Dörnyei, 2007, pp. 86, 89) che permettono di raccogliere i dati per un periodo di tempo prolungato (Saldaña, 2003), sia per il fatto di essere stato svolto nell'arco di sette mesi in maniera continuativa, sia perché i dati sono stati raccolti in due periodi distinti (v. Tavakoli, 2012, p. 335).

In questo studio, al ruolo ricoperto dal ricercatore si è sommato quello di *moderate participant observer* (Spradley, 1980, p. 60), in quanto incaricato come tutor del servizio di sportello all'interno del progetto "Koinè" (cfr. par. 3.2.3). Il concetto di *moderate participation* si realizza quando il ricercatore cerca di mantenere un equilibrio fra essere uno spettatore interno (*insider*) e uno esterno (*outsider*), tra partecipazione e osservazione (Spradley, 1980, p. 60). Nonostante il ruolo attivo ricoperto dai tutor, che fornivano un servizio di consulenza su richiesta (descritto al par. 3.2.4), è stato escluso di poterli definire *active participant observers*, poiché in base alla descrizione fornita da Spradley (1980): "The active participant seeks to do what other people are doing, not merely to gain acceptance, but to more fully learn the cultural rules for behavior" (p. 60). Infatti, anche se i tutor hanno cercato di inserirsi nell'ambiente accademico in cui fornivano il servizio, la distinzione tra i ruoli dei partecipanti e dei tutor non è mai venuta meno, e sono sempre stati rispettati i vincoli formali dati dal contesto.

Solitamente, le osservazioni di questo tipo sono associate all'approccio etnografico mentre, negli studi basati sulla Grounded Theory, i dati vengono raccolti soprattutto attraverso le interviste (Creswell, 2007, p. 143). Tuttavia, non è da escludersi, come in questo caso, che si verifichi una mescolanza di tipologie (p. 143).

Un aspetto essenziale da tenere in considerazione è che la *participant observation* rappresenta comunque un'invasione nella vita dei partecipanti, perché possono venire rivelate informazioni private (Spradley, 1980, p. 22). Questo aspetto è particolarmente importante negli studi in cui "the informant's position and institution are highly visible" (Creswell, 2014, p. 208), come è avvenuto in questo caso. Perciò, non solo ci si è assicurati che "all informants must have the protection of saying things 'off the record' that never find their way into the ethnographer's fieldnotes" (Spradley, 1980, p. 22); ma sono state anche adottate una serie di misure a protezione della privacy dei partecipanti, che verranno spiegate nel paragrafo 3.3.1. Il fatto di

prendere queste precauzioni non è soltanto volto a sostenere la validità della ricerca, ma soprattutto mira a instaurare un rapporto di rispetto e fiducia con i partecipanti, perché la qualità delle interazioni avvenute con loro rappresenta uno degli aspetti fondamentali di questo studio.

3.1.3 L'approccio socio-costruttivista

Come si può osservare negli esempi di studi forniti nel paragrafo 3.1.1, è stato dato ampio rilievo alla lingua orale, in particolare alle interazioni in ambiente accademico, perché rappresentano un campo che necessita di essere esplorato (Mauranen, 2003, p. 520), e perché in tali interazioni, la negoziazione di significati viene lasciata agli interlocutori (p. 520), e ciò risulta in un processo collettivo di costruzione della conoscenza. Queste ultime due motivazioni sono state prese in considerazione anche durante la progettazione del presente studio, in cui si è scelto di privilegiare un paradigma di tipo socio-costruttivista, che secondo Denzin e Lincoln: “assumes a relativist ontology (there are multiple realities), a subjective epistemology (knower and respondent co-create understandings), and a naturalistic (in the natural world) set of methodological procedures (2011b, p. 13). In base a queste caratteristiche, il ricercatore procede nella sua investigazione tenendo conto di una serie di concetti, (v. Crotty, 1998 in Creswell, 2014, p. 9) elencati qui sotto, che verranno commentati di seguito:

1. Human beings construct meanings as they engage with the world they are interpreting. Qualitative researchers tend to use open-ended questions so that the participants can share their views.
2. Humans engage with their world and make sense of it based on their historical and social perspectives—we are all born into a world of meaning bestowed upon us by our culture. Thus, qualitative researchers seek to understand the context or setting of the participants through visiting this context and gathering information personally. They also interpret what they find, an interpretation shaped by the researcher’s own experiences and background.
3. The basic generation of meaning is always social, arising in and out of interaction with a human community. The process of qualitative research is largely inductive; the inquirer generates meaning from the data collected in the field.

Come afferma Crotty, coloro che utilizzano questo tipo di approccio si interrogano su fenomeni che esistono nel mondo che li circonda e da questo cercano di trarne significati soggettivi che spesso sono molteplici, e portano il ricercatore verso osservazioni complesse, invece che

ristrette in poche categorie o idee (Creswell, 2014, p. 8). Questo processo è avvenuto anche in questo lavoro di ricerca, dove si è preso in esame un fenomeno in espansione, l'EMI, cercando di scoprirne le varie sfaccettature, senza partire da idee preconcepite, come ad esempio il fatto che all'estero possa essere associato più facilmente ai contesti ELF, mentre in Italia invece non abbia ancora assunto una conformazione vera e propria.

Per tale motivo, il paradigma costruttivista viene applicato a ricerche di tipo qualitativo, le quali fanno affidamento alle espressioni di significato orali e scritte prodotte dai soggetti investigati, che sono studiate come “windows into the inner lives of the person” (Denzin & Lincoln, 2011b, p. 11). Infatti, anche lo scopo della ricerca costruttivista è quello di affidarsi, per quanto possibile, alle opinioni dei partecipanti sulla situazione analizzata, in cui le domande di ricerca sono ampie e generali, in modo che i partecipanti possano costruire il significato di una situazione in maniera collaborativa, tipicamente attraverso le discussioni o le interazioni fra le persone (Creswell, 2014, p. 8). Allo stesso modo, le domande di ricerca alla base di questo studio (par. 2.4.2) sono state lasciate volutamente generiche, senza specificare ad esempio quali tipi di bisogni linguistici o metodologici sarebbero stati trattati all'interno delle sessioni di sportello offerto allo staff accademico. In molte occasioni, le sessioni con i partecipanti assumevano i tratti tipici della conversazione spontanea, dove però gli argomenti trattati avevano principalmente lo scopo di discutere aspetti relativi all'insegnamento e all'uso della lingua in vari contesti. Anche durante le interviste con alcuni dei partecipanti, ad esempio, sono state poste solo delle domande aperte, lasciando che esprimessero le loro opinioni liberamente. Parte del paradigma costruttivista consiste nell'ascoltare ed osservare quello che i partecipanti dicono o fanno nel loro ambiente (Creswell, 2014, p. 8), così come è avvenuto per la raccolta dati, che è stata condotta all'interno del dipartimento in cui il servizio di supporto è stato erogato. Il motivo per cui il ricercatore costruttivista si concentra anche sul contesto specifico in cui si muovono, vivono e lavorano i soggetti da analizzare, è giustificato dal fatto che in questo modo può comprendere meglio le concezioni personali e culturali dei partecipanti (p. 8). Tale approccio viene definito costruttivismo sociale perché i significati costruiti durante la ricerca sono “negotiated socially and historically” (Creswell, 2014, p. 8), in quanto vengono originati dalle interazioni fra i partecipanti, attraverso le norme che regolano la vita degli agenti coinvolti nel processo di ricerca.

Questo tipo di interazione sociale è avvenuto anche tra i tutor dello sportello e i partecipanti al progetto, che nel relazionarsi fra di loro hanno agito secondo le norme sociali del mondo

accademico nel contesto italiano, però al contempo hanno creato nuovi significati, a partire dai temi discussi che riguardavano le norme d'uso in un'altra lingua, l'inglese; e talvolta hanno invertito i ruoli sociali, quando per esempio il docente si faceva correggere o accettava suggerimenti da una persona con minore esperienza nel campo dell'insegnamento.

Il successo dell'interazione in questi casi ha avuto come punto di partenza una formula, che da un lato si è basata su una relazione in cui sono presenti fiducia da entrambe le parti e rispetto vicendevole per i propri ruoli sociali, e dall'altro, vi è stata la volontà di rimettere in gioco le proprie convinzioni e scoprire nuove prospettive. All'interno di questo processo, il ruolo del ricercatore è stato duplice: durante le sessioni di sportello era coinvolto in maniera diretta nell'interazione e partecipava alla creazione di significati, mentre in un secondo momento, finita la sessione, prendeva le distanze dal lavoro svolto per poter descrivere il tipo di interazione che era avvenuta e le sue conseguenze sul lavoro di ricerca. In entrambi i casi, però, il ricercatore è sempre stato consapevole che il proprio background culturale e la propria formazione hanno modellato l'interpretazione dei dati qualitativi raccolti, che di per sé già prevedono una maggiore soggettività rispetto a quelli quantitativi (si veda anche par. 3.1.2). Secondo Creswell: "Researchers recognize that their own backgrounds shape their interpretation, and they position themselves in the research to acknowledge how their interpretation flows from their personal, cultural, and historical experiences" (2014, p. 8). Perciò, nonostante cerchino di essere il più possibile aperti verso le prospettive dei soggetti che stanno investigando, i ricercatori "generally enter their projects with certain assumptions about the subjects and the setting they are studying" (Bogdan, Blikien & Knopp, 2007, p. 123), perché, come chiunque, posseggono delle opinioni, convinzioni, attitudini e pregiudizi "and they try to reveal these in their notes by reflecting on their own way of thinking" (p. 123).

Tuttavia, la presenza del punto di vista del ricercatore non è di ostacolo all'interpretazione dei dati, soprattutto se non partono da teorie già precostituite, come nel caso del post-positivismo (Creswell, 2014, p.9), ma sono stati raccolti con l'intento di generare o sviluppare una teoria o un modello in maniera induttiva. A tal scopo, si è scelto di utilizzare la Grounded Theory, applicata al paradigma costruttivista, come base per l'analisi dei dati raccolti (Denzin & Lincoln, 2011b, p. 13).

3.1.4 La Grounded Theory

Nel concepire questo progetto di ricerca come uno studio esplorativo, si è deciso di condurlo secondo una prospettiva induttiva, che trova la sua modalità di realizzazione nella Grounded Theory: “The term ‘grounded theory’ refers both to a method of inquiry and to the product of inquiry. However, researchers commonly use the term to mean a specific mode of analysis” (Charmaz, 2011, p. 507).

Quest’ultima si applica ai progetti di ricerca qualitativi in cui il ricercatore genera una teoria a partire da un processo, un’azione o un’interazione modellata dalle opinioni dei partecipanti (Strauss & Corbin, 1998). Infatti, uno dei concetti alla base della Grounded Theory è il fatto di privilegiare il processo che porta alla scoperta di concetti e di ipotesi basati sui dati acquisiti sul campo, piuttosto che focalizzarsi nel ricercare una conferma a delle teorie già esistenti (v. Creswell, 2007, p. 423).

Fra le tipologie di prospettive di analisi che vengono adottate della Grounded Theory, ve ne sono tre dominanti (v. Creswell, 2012, p. 424), denominate rispettivamente “systematic design”, “emerging design”, e “constructivist approach”. La prima prospettiva, elaborata da Strauss e Corbin (1990, 1998) prevede tre fasi di analisi dei dati: *open coding*, con cui si individuano i codici iniziali, a cui si aggiunge l’*axial coding*, in cui “categories are related to their subcategories, and the relationships tested against data” (Strauss & Corbin, 1990, p. 13); infine, il *selective coding*, che è il processo con cui una teoria viene rifinita o integrata, perché le categorie vengono riorganizzate attorno ad un concetto esplicativo centrale (Strauss & Corbin, 1998, p. 161). In un’edizione successiva però, Corbin & Strauss (2008) rettificano la loro teoria spiegando come una distinzione tra l’*open* e l’*axial coding* sia in realtà artificiale, poiché i due processi vanno di pari passo (p. 198).

La seconda prospettiva, “emerging design”, nasce da Glaser, che contestava l’enfasi posta da Strauss e Corbin (1990) sulle procedure e i regolamenti di codifica, poiché secondo lui andavano a scapito della generazione di teorie (v. Creswell, 2012, pp. 428-429). Glaser propone una versione che si sviluppa a partire delle sue teorie con Strauss (Glaser & Strauss, 1967), ma più flessibile, in cui il focus è “on connecting categories and emerging theory, not on simply describing categories” (Creswell, 2012, p. 429). Infine, la prospettiva più recente è quella costruttivista di Charmaz (2006), che risulta la più adatta per questo tipo di progetto di ricerca, secondo le caratteristiche tratte dalla sua concettualizzazione (p. 178):

- The grounded theory research process is fluid, interactive, and open-ended;
- The research problem informs initial methodological choices for data collection;
- Researchers are part of what they study, not separate from it;
- Grounded theory analysis shapes the conceptual content and direction of the study; the emerging analysis may lead to adopting multiple methods of data collection and to pursuing inquiry in several sites;
- Successive levels of abstraction through comparative analysis constitute the core of grounded theory analysis;
- Analytic directions arise from how researchers interact with and interpret their comparisons and emerging analyses rather than from external prescriptions.

Perciò, in base al tipo di progetto condotto, ai partecipanti coinvolti e agli obiettivi di ricerca dello studio che sono stati trattati in precedenza (cap. 2, par. 2.4.2), l'approccio di Charmaz (2006) è stato preferito a quello di Strauss e Corbin (1990, 1998) e a quello di Glaser (v. Creswell, 2012). La ragione principale risiede nel fatto che la prospettiva di Charmaz (2006) riesce a coniugare l'approccio costruttivista con la Grounded Theory:

A constructivist approach does not adhere to positivist notions of variable analysis or of finding a single basic process or core category in the studied phenomenon. The constructivist view assumes an obdurate, yet ever-changing world but recognizes diverse local worlds and multiple realities, and addresses how people's actions affect their local and larger worlds. Thus, those who take a constructivist approach aim to show the complexities of particular worlds, views, and actions. (Charmaz, 2006, p. 132)

La Grounded Theory dunque propone una serie di linee guida che descrivono i passaggi da compiere nel progetto di ricerca, tracciandone il percorso da seguire (Charmaz, 2006, p. 9). Tuttavia, è compito del ricercatore adottare ed adattare queste indicazioni a seconda dei propri studi, poiché il modo in cui queste linee guida vengono utilizzate non è neutrale, come non lo sono le congetture che vengono formulate durante il processo di ricerca (p. 9). È proprio per tale motivo che il “Grounded theorist” ha bisogno di utilizzare “flexible strategies, emphasize the meaning participants ascribe to situations, acknowledge the roles of the researcher and the individuals being researched, and expand philosophically beyond a quantitative orientation to research” (Creswell, 2014, p. 424).

Questi principi sono stati applicati al seguente lavoro di ricerca attraverso una serie di decisioni che sono state prese all'inizio e durante la raccolta dati. Ad esempio, una delle strategie flessibili utilizzate in questo studio prevedeva il fatto di non porre limiti ai partecipanti per quanto riguarda il tipo di attività da richiedere presso lo sportello. Come si può vedere dalla varietà dei servizi offerti, il cui elenco è al paragrafo 3.2.3, l'intenzione del ricercatore era quella di lasciare

un ampio raggio di possibilità per far sì che dai dati raccolti potessero emergere le problematiche dei docenti e del personale tecnico amministrativo nella loro molteplicità. Infatti, “constructivists seek to understand not the essence of a real world but the richness of a world that is socially determined” (Richards, 2003, p. 39). A partire dai dati raccolti durante le sessioni di sportello, sono state individuate una serie di categorie iniziali, emerse nel corso dei primi due mesi del periodo di raccolta, che sono servite per formulare un primo set di problematiche, in base alla ricorrenza con cui si presentavano certe domande e richieste da parte dei partecipanti (v. par. 3.3.2).

Un altro aspetto che rende questo studio ascrivibile alla Grounded Theory è il “Theoretical sampling” (Creswell, 2012, pp. 432-433), che riguarda le modalità con cui viene a formarsi il campione dei partecipanti e con cui vengono raccolti i dati. Secondo Glaser e Strauss (2006), può essere definito:

Theoretical sampling is the process of data collection for generating *theory* whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. (Glaser & Strauss, 2006, p. 45)

Infatti, l'utilizzo del “Theoretical sampling” differisce dagli altri e più convenzionali sistemi di campionamento, in quanto il ricercatore non raccoglie l'intera serie di dati prima di iniziare l'analisi (Corbin & Strauss, 2007, p. 144-145). Al contrario, la raccolta dati si svolge secondo un processo circolare nel quale i dati e l'analisi vengono condotti di pari passo, fin dal primo giorno. I dati conducono così all'analisi, producendo concetti, i quali a loro volta generano nuove domande. Queste domande portano ad una raccolta dati più approfondita, che possa aiutare il ricercatore a capire quei concetti (p. 144-145). Questa tipologia di selezione “makes sampling open and flexible” (p. 144) e richiede al ricercatore di avere abbastanza dati per riuscire a generare e supportare la sua teoria nel contesto di ricerca, ad esempio creando spiegazioni teoriche di ciò che sta accadendo nella situazione, evitando però di avere dati che non si adattano alla teoria (Cohen *et al.*, 2007, p. 116). Il ricercatore procede perciò nella raccolta finché la ricerca non raggiunge un punto di saturazione, che viene stabilito quando: “the theory remains unchanged or until the boundaries of the context of the study have been reached, until no modifications to the grounded theory are made in light of the constant comparison method” (2007, p. 116).

Ciò avviene perché, nel caso della Grounded Theory, il ricercatore non può sapere a priori il tipo di dati di cui avrà bisogno per formulare la teoria, e diventa difficile, o talvolta addirittura impossibile, decidere in anticipo la dimensione del campione di ricerca, se non per saturazione dei dati da raccogliere o limiti di tempo posti alla ricerca (p. 116). Per esempio, all'interno di questo studio, i confini della ricerca sono stati raggiunti sia a livello temporale perché il progetto "Koinè" si è concluso in coincidenza con la fine dell'anno accademico 2015-16, sia perché gli ultimi dati raccolti non aggiungevano nessuna nuova categoria a quelle già individuate nel corso dei mesi precedenti la conclusione.

3.2 Lo studio

Nei paragrafi seguenti verranno mostrati i presupposti e le fasi che hanno portato alla creazione del progetto denominato "Koinè", condotto presso il Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dove si è svolto ed è tuttora attivo un servizio di supporto linguistico e metodologico per i docenti e per il personale tecnico-amministrativo. Il primo paragrafo contestualizza lo studio, attraverso una panoramica sull'Università di Venezia e sul Dipartimento in questione (par. 3.2.1). In seguito viene delineata una breve cronologia dei passaggi effettuati per attivare il progetto "Koinè" (3.2.2). Ne verranno poi delineate le caratteristiche principali, gli scopi e le procedure che sono state seguite per portarlo a compimento durante l'anno accademico 2015-16, nel quale si è svolta la raccolta dati (3.2.3). Il servizio di supporto offerto attraverso il progetto "Koinè" consiste in uno sportello di consulenza (3.2.4) e rappresenta l'oggetto di studio del presente lavoro di ricerca.

3.2.1 L'Università Ca' Foscari e il Dipartimento di Management

L'Università Ca' Foscari di Venezia, fondata il 6 agosto 1868 come Scuola Superiore di Commercio, è stata la prima istituzione in Italia ad occuparsi dell'istruzione accademica nel

campo dell'economia e del commercio, e la seconda *business school* in Europa dopo quella di Anversa (Kaplan, 2014, p. 530). Da allora l'ateneo si è espanso e oggi è costituito da 8 dipartimenti, afferenti alle aree: umanistiche, linguistiche, economiche e scientifiche. Dai dati presenti nel sito dell'Università, risulta che nell'anno accademico 2015-16, gli studenti iscritti sono stati circa 20.400, di cui 1.400 sono internazionali. L'Università è fortemente orientata verso l'Internazionalizzazione, grazie ad una serie di progetti che promuovono la mobilità e la collaborazione con atenei all'estero.

Inizialmente, il Dipartimento di Management era parte integrante della Facoltà di Economia, da cui si è distaccato nel 2011. Da allora, l'offerta didattica del Dipartimento si è modificata nel corso degli anni, e l'articolazione più recente prevede due percorsi di studio a livello triennale e tre percorsi a livello magistrale. I due percorsi della triennale si dividono in "Economia aziendale" (Business Administration and Management), che è parzialmente in italiano e in inglese; e in "Digital Management" che è integralmente tenuto in inglese. I tre percorsi di laurea magistrale "Amministrazione, finanza e controllo" (Accounting and Finance), "Economia e gestione delle aziende" (Business Administration), "Marketing e comunicazione" (Marketing and Communication) prevedono sia corsi in inglese che in italiano, a seconda delle scelte curriculari degli studenti. È inoltre data la possibilità di fare domanda per un percorso di dottorato totalmente in inglese in "Management".

Il Dipartimento ammette un numero selezionato di studenti ogni anno, che nell'anno accademico 2015-16 per la laurea triennale corrispondeva a 675 studenti. Dei posti a disposizione, 15 sono riservati a studenti stranieri extra-europei, uno dei quali viene assegnato a studenti coinvolti nel progetto Marco Polo, che favorisce la mobilità di studenti cinesi presso l'Ateneo. Nei corsi della laurea magistrale, allo stesso modo, il numero di studenti ammessi è limitato a 250. L'ammissione ai programmi di laurea magistrale è soggetta alla valutazione dei requisiti minimi e curriculari, esaminati attraverso un test d'ammissione che verte sia sulle conoscenze generali che quelle specifiche del percorso scelto. Viene inoltre richiesta una conoscenza certificata B2 del CEFR (COE, 2001). Fra i posti a disposizione, 5 sono riservati a studenti residenti fuori dall'Italia, di cui uno per gli studenti Marco Polo. La presenza di studenti internazionali, oltre alle quote riservate, è garantita anche dal numero di studenti in mobilità che confluiscono nel Dipartimento dai numerosi partenariati con università straniere. Inoltre, il Dipartimento ospita ogni anno un numero variabile di *visiting professors*, anch'essi provenienti dalle istituzioni con cui intrattiene delle relazioni internazionali.

Il personale accademico consta di un numero variabile di professori ordinari e associati, che oscilla ogni anno tra i 60 e 65 membri, in base per esempio al rinnovo dei contratti, ai congedi (parentali o per anno sabbatico) o ai pensionamenti. Vi sono 18 ricercatori, e 45 professori a contratto. Il numero dei membri del personale tecnico amministrativo (nei settori: amministrazione, didattica, ricerca) è di 15 persone complessivamente.

Secondo quanto viene riportato nel sito web del Dipartimento di Management, la didattica orientata all'internazionalizzazione viene promossa principalmente attraverso l'offerta formativa in inglese: "A partire dal 2006 il Dipartimento ha investito nell'internazionalizzazione erogando tutti i suoi corsi in inglese (dottorato, lauree triennali e magistrali), organizzando seminari periodici destinati ai docenti e al PTA sulla lingua inglese e le digital skills, e ha consolidato e incrementato nel tempo le relazioni internazionali e le convenzioni per doppi diplomi". Anche se non tutti i corsi sono offerti in inglese, una settantina di questi lo sono, secondo quanto compare nella sezione del sito dedicata all'offerta formativa.

Al di là delle tradizionali lezioni frontali, vengono inoltre proposte modalità di insegnamento innovative, come laboratori, workshop e seminari tenuti anche da esperti esterni provenienti dalle imprese, oppure progetti concepiti direttamente con le aziende. Lo scopo dichiarato è quello di fornire una preparazione che permetta agli studenti di lavorare in compagnie, sia in Italia che all'estero, in cui l'inglese è la lingua d'uso e le esperienze all'estero possono rappresentare un criterio di selezione. Per tali ragioni il Dipartimento cerca di assumere un approccio innovativo, che stia al passo con le richieste del mercato economico globale. È in questo contesto, che mira all'internazionalità e alla competitività non solo dei propri studenti, ma anche della propria reputazione, che si inserisce il progetto attivato presso il Dipartimento di Management nell'anno accademico 2015-16, le cui fasi di implementazione vengono mostrate nel paragrafo successivo.

3.2.2 Breve genealogia del progetto

In base a quanto esposto nei capitoli precedenti, l'uso dell'inglese nei programmi accademici è diventato un fenomeno diffuso che necessita di essere investigato, in particolare per quanto riguarda le problematiche che lo staff amministrativo deve affrontare nel passaggio dalla

propria lingua all'inglese. L'occasione per investigare queste problematiche all'interno del contesto di un'università italiana è sorta alla fine di giugno 2015 quando il Dipartimento di Lingue e Letterature Comparate e Scienze del Linguaggio è stato contattato dalla vice-direttrice del Dipartimento di Management che, in qualità di responsabile nella sua sede per l'internazionalizzazione, ha richiesto la collaborazione del Dipartimento di Lingue per agevolare lo staff accademico nel diventare più "internazionale". Alla richiesta del Dipartimento di Management ha fatto seguito una proposta, poi accettata, di attivare un progetto di supporto rivolto ai membri di quel Dipartimento, sia che si trattasse dei docenti che del personale tecnico-amministrativo. Il progetto, denominato "Koinè" prevedeva in particolare la fornitura di un servizio di consulenza su richiesta, in base alle varie necessità dei membri del Dipartimento.

L'istituzione del progetto di "didattica innovativa Koinè" è avvenuta in più fasi, inizialmente presentandolo presso il consiglio del Dipartimento di Management, il 14 ottobre 2015, come riportato dai verbali del giorno. In seguito sono state mandate delle email a tutti i membri del Dipartimento informandoli dell'iniziativa e inviando il calendario degli orari e delle modalità di prenotazione. Nel mese di settembre si erano inoltre tenuti due incontri preliminari con il direttore e il vice-direttore del Dipartimento e a partire dalla prima settimana di novembre il servizio di sportello è iniziato ufficialmente. Un primo report delle attività è stato consegnato alla segreteria del Dipartimento a gennaio del 2016, mentre un secondo report è stato redatto a conclusione progetto, il 31 maggio 2016, in cui sono stati esposti gli esiti della sperimentazione. Nel consiglio di Dipartimento del 18 maggio 2016 è stato discusso se rinnovare o meno il progetto, ed è stata approvata la seconda edizione, per l'anno accademico consecutivo. Nel Consiglio di Dipartimento successivo, il 29 giugno, la relazione è stata presentata al Consiglio di Dipartimento, insieme alla proposta di attivare, all'interno dello stesso progetto, anche un corso di formazione per i docenti che insegnano in inglese.

In seguito alla richiesta del Dipartimento di Management, il progetto pilota che è stato avviato, si è prospettato come sperimentale e al contempo innovativo rispetto a quelli già presenti in simili contesti. Infatti, la pianificazione e implementazione di uno sportello di consulenza per i docenti è già stata attuata in precedenza sia come strumento di formazione (Ball & Lindsay, 2013) che come forma di supporto (v. Dalziel, 2017), ma è la prima volta che un servizio simile viene attivato in maniera specifica ad uso di un singolo dipartimento, e messo a disposizione anche del personale tecnico-amministrativo.

Durante l'elaborazione iniziale del progetto è stata anche formulata la richiesta di poter condurre una ricerca sul campo, utilizzando il progetto per raccogliere dei dati sul contesto in cui sarebbe stato reso operativo, e il tipo di soggetti che vi avrebbero preso parte, i quali sono coinvolti nel processo di Internazionalizzazione del Dipartimento.

Il servizio di sportello del progetto Koinè rappresenta dunque l'argomento di partenza (v. Dörnyei, 2007, p. 72) dal quale è stato concepito il presente lavoro di ricerca, che si propone di investigare i nuovi bisogni e le problematiche che emergono in un ambiente accademico in cui si utilizza l'inglese per comunicare. L'espansione di questo fenomeno, e le sue conseguenze, lo rendono infatti un tema di attualità e rilevanza all'interno dell'ambito accademico italiano. In un momento successivo all'elaborazione del progetto Koinè sono stati formulati anche gli obiettivi e le domande di ricerca (cap. 2, par. 2.4.2). Prima di descrivere come si è svolta la raccolta dati attraverso lo sportello, il paragrafo seguente fornisce i dettagli del progetto Koinè e le modalità con cui è stato attuato.

3.2.3 Le caratteristiche del Progetto Koinè

Il progetto "Koinè", così denominato per indicare la "lingua comune" come l'etimologia suggerisce, ma anche "lingua franca", nasce dall'esigenza di favorire un omogeneo adeguamento delle prestazioni dei docenti e dello staff amministrativo all'offerta formativa in lingua inglese del Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il progetto si è proposto due tipi di obiettivi. Innanzitutto, la fornitura di un servizio di affiancamento linguistico a chi opera e insegna presso il Dipartimento, che supporti le esigenze collegate al processo di Internazionalizzazione del suddetto Dipartimento. In connessione al primo obiettivo vi è stata inoltre l'intenzione di accertare l'idoneità dello strumento di supporto rispetto alle problematiche emerse durante l'erogazione del servizio. Si è stabilito che la partecipazione al progetto fosse aperta a tutti i membri del corpo docente, inclusi i ricercatori e i dottorandi, e il personale tecnico-amministrativo del Dipartimento. Il progetto è stato articolato attorno a due strutture principali, elencate di seguito.

1. Uno sportello (*Help desk*) presso il Dipartimento di Management, che fornisce un servizio di:

- Consulenza di tipo didattico e affiancamento linguistico in merito alle strategie più adatte all'insegnamento e alla comunicazione in lingua inglese. Ad esempio, per questioni riguardanti il miglioramento delle abilità orali e di esposizione, gli usi più corretti di formule di apertura o chiusura di esami e lezioni, oppure l'intelligibilità della pronuncia, la revisione di testi (*proofreading*), di articoli, *abstract*, lettere e bandi internazionali.
 - Raccolta dati al fine di verificare l'idoneità del servizio con le esigenze espresse dai docenti e dallo staff.
 - Monitoraggio durante le lezioni e in presenza, servizio di cui è possibile usufruire su richiesta, per potersi focalizzare sulle problematiche del singolo membro del corpo docente, fornendo un *feedback* sulla competenza linguistica del soggetto, e sulle sue capacità di riformulazione e di interazione con gli studenti. Monitoraggio delle comunicazioni fra lo staff e gli studenti (in particolare durante gli incontri con studenti Erasmus in entrata).
2. Una serie di incontri seminariali denominati "Lunch-time talks" per il loro carattere informale e inclusivo, e perché era stato deciso di tenerli durante l'orario centrale della giornata, successivamente alle riunioni del Consiglio del Dipartimento di Management, confidando che fosse un momento adeguato per riunire i vari docenti, altrimenti impegnati in molteplici attività didattiche e di ricerca.

Il servizio di sportello è stato erogato dal 1° novembre 2015, con un primo seminario informativo in cui è stato presentato il progetto, fino a maggio 2016, in coincidenza con la conclusione del periodo delle lezioni. La lingua d'uso allo sportello e durante i seminari è stata l'inglese.

Fra gli obiettivi in uscita era stata inizialmente prevista anche la creazione di una banca dati contenente le domande e le richieste più frequenti da parte del corpo docente e del personale, al fine di costruire dei modelli standard utili a risolvere problematiche condivise. Ad esempio, semplificazione delle procedure burocratiche in lingua inglese, *FAQs (Frequently Asked Questions)* online, vademecum per i professori all'estero, per i ricercatori in uscita e in entrata. Ci si proponeva inoltre di monitorare l'andamento dello sportello, tramite raccolta dati e *feedback* dei docenti, coinvolgendo sia i soggetti che lo erogano e quelli che ne usufruiscono, sia i committenti del progetto. In tal modo si intendeva misurare l'impatto della dimensione linguistica sulla conduzione del Dipartimento di Management (didattica e amministrazione), e

sulle conseguenze del processo di Internazionalizzazione. Il monitoraggio inoltre mirava a elaborare una valutazione di tipo qualitativo sulle pratiche messe in atto dai docenti e dallo staff, al fine di apportare miglioramenti sia sul piano pratico (comunicazioni fra studenti e docenti, e fra studenti e staff), che teorico (metodologie di insegnamento e certificazione di qualità).

L'ispirazione per l'elaborazione di questo progetto è stata tratta da modelli di progetti implementati presso altre università europee, ad esempio: il servizio di supporto alla didattica in inglese presso la *Albert-Ludwig-Universität* di Friburgo, i corsi e le certificazioni proposti dall'Università di Copenaghen (Kling & Hjulmand, 2008; Kling & Stæhr, 2013) e le ricerche condotte all'Università di Delft (Klaassen & De Graaff, 2001; Klaassen, 2008).

Le scelte concepite ed attuate per questo progetto hanno avuto il preciso scopo di cercare di superare uno degli ostacoli principali preventivati dalla direzione del Dipartimento: la relativa mancanza di tempo del corpo docente da poter dedicare ad attività di formazione considerate opzionali poiché esuli dalla didattica tradizionale, campo nel quale frequentemente i docenti ritengono di essere già sufficientemente preparati (v. Costa, 2012). L'istituzione di uno sportello di consulenza è sembrata quindi la soluzione ideale per garantire ampia disponibilità di tempo. Lo sportello è stato collocato in un ufficio presso il Dipartimento di Management ed è stato gestito da due tutor che afferiscono al Dipartimento di Lingue e Letterature Comparete e Scienze del Linguaggio, in quanto entrambi sono dottorandi presso quella sede. Uno dei tutor è un madrelingua americano che ha lavorato e studiato per tre anni in Francia come esperto linguistico prima di iniziare il suo dottorato a Venezia; l'altro tutor è l'autore del presente studio, che dopo essersi specializzato in Lingue e Letterature Europee e Americane ha approfondito i suoi studi nel campo delle metodologie d'insegnamento e della glottodidattica. Entrambi i tutor incaricati del servizio potevano essere contattati sia per questioni di tipo linguistico che metodologico, in base alla loro disponibilità e presenza in dipartimento, poiché operavano in orari e giorni diversi (indicati nella *tabella II*).

Gli appuntamenti potevano oscillare dalla mezz'ora alle due ore, in modalità *one-to-one*, e potevano essere concordati tramite email, oppure attraverso il sistema di prenotazione interna al Dipartimento di Management, lo stesso utilizzato per riservare le aule per le conferenze, in modo che solo il personale accademico potesse accedervi con le proprie credenziali ed effettuare una prenotazione. Lo staff invece poteva prendere appuntamento anche in orari diversi da quelli indicati, a seconda delle esigenze, e in base alla compatibilità con il loro orario

di lavoro in ufficio. In questo modo si è cercato di garantire la massima flessibilità di orario per le esigenze dei docenti e del personale tecnico amministrativo. Gli orari e i giorni in cui sono stati offerti i servizi di sportello sono riportati nella tabella sottostante:

Tabella II: periodi dell'anno accademico e orari settimanali dei tutor

I° periodo (nov. - dic. 2015)	Ore di sportello disponibili	II° periodo (gen. - mag. 2016)	Ore di sportello disponibili
Lunedì 9.30 - 12.30	3	Lunedì 9.30 - 13.30	4
Martedì 9.30 - 13.30	4	Martedì 9.30 - 13.30	4
Mercoledì 14.30 - 18.30	4	Mercoledì 14.30 - 17.30	3
Venerdì 9.30 - 12.30	3	Giovedì 13.00 - 17.30	4,5
Tot. ore	14		15,5

Data la natura flessibile del progetto di supporto, non sono stati posti limiti al numero e alle tipologie di richieste possibili da parte dei docenti e del personale, che hanno potuto usufruire di vari servizi di consulenza, tra cui:

- correzione (proofreading) di slides, materiali per i corsi, e articoli da pubblicare;
- perfezionamento della pronuncia di vocaboli in inglese;
- suggerimento di strumenti per migliorare la comunicazione e l'interazione con gli studenti;
- ripasso di regole della grammatica inglese;
- ampliamento del lessico accademico;
- strategie per l'utilizzo di un'altra lingua nell'insegnamento;
- conversazione;
- traduzione.

Come parte del progetto, sono stati inoltre organizzati una serie di seminari, che hanno avuto luogo indicativamente una volta al mese, dalle ore 12.00 alle 13.30, nel periodo compreso tra

novembre e aprile (esclusi dicembre e gennaio), presso il Dipartimento di Management. La partecipazione è sempre stata opzionale; gli interventi sono stati tenuti da *guest speakers* esterni al dipartimento, alcuni appartenenti all'Università Ca' Foscari mentre altri provenienti da università straniere, concernenti diverse tematiche, elencate qui di seguito:

- “The consequences of changing the language of instruction”
- “The importance of English pronunciation”
- "When English is not enough. A first insight into intercultural communication”
- “English-medium instruction in practice: Challenges and strategies for learning and teaching”

Durante i seminari, è stato osservato come la partecipazione dei docenti fosse variabile, talvolta saltuaria e disomogenea, che si ipotizza dovuta all' eventuale interesse suscitato dalla tematica scelta oppure dalla presenza o meno di *guest speakers* internazionali. Tuttavia, le variabili che possono aver influito sulla presenza dei docenti agli incontri, così come la loro partecipazione allo sportello, sono molteplici e verranno analizzate in maggior dettaglio nella parte dedicata alla discussione (cfr. cap. 5, par. 5.2.2). Sulla base del *feedback* informale riportato da coloro che hanno preso parte a questi seminari, si ritiene che questi incontri possano aver sensibilizzato il personale docente del Dipartimento a proposito di una serie di argomenti relativi ai processi di Internazionalizzazione, contribuendo così a creare delle occasioni di informazione e discussione.

L'oggetto di studio primario di questo lavoro di ricerca rimane il servizio di supporto linguistico e didattico, i cui dati di tipo qualitativo raccolti durante lo svolgimento delle ore di sportello forniscono un quadro della situazione dettagliato e attuale delle problematiche riscontrate dai docenti nello svolgimento dei loro incarichi, e del personale tecnico-amministrativo, nel momento in cui si trova a dover comunicare in una lingua straniera. Nel paragrafo successivo viene approfondito il concetto di sportello in quanto strumento di supporto, e ne vengono spiegate le funzioni.

3.2.4 Lo sportello

All'interno del progetto Koinè, lo sportello è la modalità prescelta con cui è stato erogato il servizio di consulenza presso il dipartimento in cui si è svolta la raccolta dati. Il servizio di sportello proposto si inserisce nel quadro delle tipologie di training che sono state presentate nel capitolo precedente (cap. 2, par. 2.3.3). Come accennato, lo sportello è stato ritenuto un valido strumento di supporto perché può presentare una serie di vantaggi, elencati qui di seguito. Innanzitutto, si tratta di uno strumento molto flessibile perché vi è una grande elasticità di orari e sedi rispetto ad un corso che ha orari e luoghi prestabiliti in anticipo. In questo caso, ad esempio, gli appuntamenti potevano essere presi per e-mail o accordandosi direttamente con il tutor di volta in volta, oppure attraverso un sistema di prenotazione interna al dipartimento. In questo modo, i docenti che hanno il tempo cadenzato da lezioni, esami o incontri di dipartimento potevano stabilire quando venire alle sessioni anche in base ai loro impegni. Lo staff amministrativo aveva la possibilità di visualizzare quali fossero le ore a disposizione all'interno del calendario delle prenotazioni, e ritagliarsi un po' di tempo durante l'orario di lavoro per usare il servizio, rimanendo comunque in sede dipartimentale poiché lo sportello si trova *in loco*.

Si tratta di uno strumento personalizzato, adattabile alle esigenze espresse dalla singola persona, e che viene migliorato mano a mano che i problemi vengono posti. La natura *problem-solving* dello sportello permette infatti di focalizzarsi specificatamente su un uno o più problemi (a volte collegati tra di loro) e di trovare insieme al partecipante le soluzioni che più si possono adattare al suo incarico di lavoro e alle sue attitudini personali e abitudini. Si ipotizza inoltre che in queste condizioni possa attivarsi un processo di costruzione collettiva della conoscenza, come avviene quando:

learning takes place through individuals actively partaking in social practices, of which the discursive practices with peers and teachers are of particular relevance in the context of formal education. (Smit 2013, p. 17)

Lo sportello di consulenza diventa quindi un luogo di apprendimento, dove chi solitamente insegna può trovare occasioni per imparare, allo stesso modo in cui al tutor viene dato modo di conoscere da vicino la realtà quotidiana di chi lavora in un ambiente accademico e di chi ha maturato la propria esperienza in un campo specifico del sapere. In questo caso, pur

investigando la realtà di un singolo dipartimento, si tratta comunque di un microcosmo in cui avvengono delle dinamiche che possono aiutare ad esemplificare anche contesti più ampi.

Essendo poi un servizio a disposizione dei docenti che, come è stato trattato nel capitolo 2, necessitano di una preparazione su più fronti (linguaggi, tecniche e metodologie di insegnamento), anche lo scopo dello sportello è molteplice:

lecturers should be offered tools with which they may on the one hand autodidactically improve their individual language skills and on the other hand may improve students understanding of the content materials they will have to deal with. (Klaassen, 2008, p. 34)

Inoltre, in questo caso, non solo si è cercato di migliorare le competenze linguistiche dei docenti, ma anche quelle del personale tecnico-amministrativo, così che entrambe queste categorie possano fornire agli studenti un'esperienza accademica completa e soddisfacente.

Infine, uno degli scopi di un servizio individuale come quello di uno sportello è quello di offrire ai partecipanti i mezzi con cui rendersi indipendenti, aiutandoli ad aumentare la fiducia nelle proprie capacità, e favorendo così la loro autonomia come membri della comunità globale di parlanti non nativi di inglese. A tal fine, successivamente a determinate sessioni, avveniva che i tutor inviassero ai partecipanti delle e-mail contenenti materiali e/o indicazioni ritenuti utili per approfondire e migliorare la conoscenza di alcuni degli argomenti trattati durante la sessione. Questo procedimento viene menzionato perché, pur non facendo parte della raccolta dati vera e propria, dimostra l'intento didattico che il progetto si propone di perseguire.

3.3 La raccolta dati

Questa sezione descrive la raccolta dati del progetto, che mira a rispondere alle seguenti domande di ricerca (riprese dal cap. 2, par. 2.4.2):

- Quali sono le principali difficoltà e problematiche che i docenti e il personale incontrano quando utilizzano la lingua inglese per insegnare o nelle interazioni con gli studenti e docenti internazionali?
- Quali sono le principali necessità linguistiche dei docenti e del personale universitario nel momento in cui devono comunicare in inglese?
- Quale può essere l'utilità di uno strumento di supporto come lo sportello di consulenza linguistica e metodologica che è stato offerto a docenti e personale all'interno di un singolo dipartimento, nel contesto dell'internazionalizzazione?

Poste le basi teoriche di partenza, si passa ad una dimensione più pratica, che riguarda la descrizione del processo di raccolta dati, incluse le questioni etiche (3.3.1) che è necessario prendere in considerazione prima di cominciare la raccolta vera e propria, effettuata in due periodi distinti (descritti nel par. 3.3.2). Per quanto riguarda la modalità di raccolta dei dati, si è scelto di utilizzare delle schede di osservazione, basate sui modelli che solitamente vengono impiegati nelle indagini di tipo qualitativo (Creswell, 2012, pp. 213-216). I dati sono stati raccolti durante gli appuntamenti che ciascun partecipante ha riservato con uno dei due tutor, e sono costituiti da una serie di annotazioni, o *fieldnotes* (Bogdan, Blikien & Knopp, 2007). A partire da quest'ultime sono stati redatti i diari delle attività, dai quali sono emerse una serie di problematiche (3.3.2). Una volta conclusosi il periodo di raccolta, a partire dal campione dei partecipanti al progetto (3.3.3), ne sono stati selezionati alcuni per essere successivamente intervistati, secondo alcuni criteri di selezione (3.3.4). Parallelamente alla raccolta dati, si è svolto anche il processo preliminare di analisi dei dati, descritto nel paragrafo finale (3.3.5), in cui viene mostrato uno schema dei passaggi compiuti durante l'analisi.

3.3.1 Questioni etiche

Durante il processo di ricerca, emergono spesso questioni di tipo etico che necessitano di essere affrontate, in particolare negli studi di tipo qualitativo, in cui si può entrare in contatto con la sfera personale dei soggetti da investigare (Dörnyei, 2007, p. 64). Si tratta di argomenti delicati da trattare e che a volte i ricercatori stessi corrono il rischio di tralasciare (p. 64). Rispetto però ad altri campi di ricerca, quella in ambito educativo non presenta il rischio di ledere la privacy dei partecipanti, ma richiede comunque qualche precauzione che permetta di preservarla. Verranno perciò elencate quali sono state le misure prese in considerazione dal punto di vista etico nel momento in cui è stato delineato il progetto di ricerca, e come queste misure siano state rispettate durante la raccolta dei dati.

Innanzitutto, è stato formalmente chiesto il permesso di condurre la ricerca durante lo svolgimento delle sessioni di sportello, proponendone l'idea fin dal primo incontro avvenuto con i vertici del Dipartimento di Management. La richiesta è stata prontamente accolta, con l'assicurazione che sarebbero state rispettate le seguenti condizioni:

- I materiali raccolti durante le sessioni di sportello e le osservazioni eseguite e poi trascritte nei diari delle attività sono da considerarsi di proprietà del Dipartimento di Management, e quindi non divulgabili se non previa autorizzazione. Il ricercatore è responsabile della riservatezza dei dati e può disporre solo ai fini della propria ricerca;
- L'identità dei partecipanti e i loro dati sensibili devono rimanere anonimi, compresa la disciplina di insegnamento. Poiché lo studio si svolge in contesto circoscritto, tali dati potrebbero condurre più facilmente al riconoscimento dell'identità della persona, e renderne note non solo le opinioni, ma anche eventuali problematiche espresse presso lo sportello. Inoltre, "in order to collect rich data, subjects should feel that what they say to you will not be attributed to them in reports or in your conversations with others" (Bogdan, Blikien & Knopp, 2007, p. 226).

Per una questione di trasparenza, tutti i membri del Dipartimento sono stati informati del progetto di ricerca connesso all'erogazione del servizio di consulenza e supporto. L'informazione è stata comunicata in più di un'occasione: durante la presentazione del progetto "Koinè" al Consiglio di Dipartimento, attraverso una brochure che è stata distribuita ai partecipanti durante il primo Lunch-time talk, e singolarmente a ciascuno dei partecipanti durante la loro prima sessione di sportello. Per assicurare una maggiore visibilità al progetto di

ricerca è stato inoltre creato un poster che ne presenta i punti salienti, ed è stato appeso alla porta dell'ufficio in cui si tengono le sessioni di sportello.

Per quanto riguarda le sessioni di sportello però è stato escluso di poter registrare le conversazioni avvenute durante le sessioni perché ciò avrebbe potuto precludere la partecipazione dei soggetti, i quali avrebbero potuto sentirsi in uno stato di osservazione più pressante. Inoltre, ciò non sarebbe rientrato negli accordi etici presi con la direzione del Dipartimento.

Al contrario, fin dall'inizio, lo scopo dei tutor del servizio era quello di guadagnare la fiducia dei partecipanti, impostando e mantenendo una relazione professionale ma allo stesso tempo confidenziale con i soggetti, che permettesse loro di condividere i propri dubbi linguistici e comunicativi senza il timore di sentirsi giudicati. Inoltre, i partecipanti, pur essendo a conoscenza della raccolta dati che sarebbe avvenuta durante le sessioni, si sono rivolti al servizio principalmente per trovare una soluzione ai loro dubbi e solo collateralmente per fornire dati alla ricerca.

Ai partecipanti non è stato domandato di compilare o mettere per iscritto il loro assenso a far parte della ricerca perché la consapevolezza degli utenti dello sportello di essere al contempo parte di un campione di ricerca è stata più volte ribadita, e sono state date informazioni più approfondite in proposito ogni qual volta sono state richieste. Nella partecipazione al progetto Koinè era dunque inclusa la partecipazione anche al progetto di ricerca, poiché entrambi sono stati condotti di pari passo. Nessuno dei partecipanti ha espresso contrarietà nei confronti della ricerca e alcuni si sono detti entusiasti di prenderne parte.

Una procedura simile è stata seguita durante la registrazione delle interviste. I partecipanti selezionati sono stati contattati per email, chiedendo loro la disponibilità a farsi intervistare. Prima di iniziare ciascuna intervista sono stati ripetuti i criteri di protezione dei dati personali, con l'assicurazione che qualunque dettaglio presente nelle registrazioni, che potesse in qualche modo ricondurre all'identità del partecipante, non sarebbe stato riportato nella trascrizione delle interviste. Il consenso ad essere intervistati è stato registrato prima di iniziare con le domande. Oltre ad assicurarsi di onorare i termini stabiliti con i partecipanti, fa parte dell'integrità del ricercatore anche il fatto di non fornire un'interpretazione falsificata dei fatti, per esempio attribuendo commenti od opinioni non veritiere, o che non corrispondono pienamente alla realtà dei dati raccolti (Dörnyei, 2007, p. 67). Infine, è compito del ricercatore assumersi la

responsabilità di verificare sempre quanto affermato, in modo tale che vengano rispettati tutti i parametri etici prefissati nello studio (Denzin & Lincoln, 2011b).

3.3.2 I periodi, le modalità e il tipo di dati raccolti

La raccolta dei dati è avvenuta in due periodi distinti la cui suddivisione è stata stabilita in maniera arbitraria sulla base delle tempistiche del calendario accademico. Il primo periodo di raccolta è iniziato in coincidenza con la data di partenza del progetto Koinè, il 2 novembre 2015, fino al 23 dicembre 2015, giorno che segna l'inizio della sospensione delle attività accademiche durante le celebrazioni natalizie. Il secondo periodo di raccolta dati è stato calcolato a partire dalla ripresa delle attività didattiche, l'11 gennaio 2016, fino alla conclusione del secondo semestre, il 31 maggio 2016, come era stato stabilito dall'accordo con l'amministrazione del Dipartimento di Management. Durante il primo periodo dello sportello, i seguenti soggetti hanno usufruito del servizio:

Tabella III: lista dei partecipanti allo sportello – 1° periodo

Codice utente	Genere	Età approssimata	N° sessioni	N° ore sportello
TS_001	F	41-50	5	6 h
TS_002	M	51-60	5	5 h
AS_003	F	31-40	3	3 h
TS_004	F	51-60	3	3,5 h
TS_005	M	51-60	11	14,5 h
TS_006	F	31-40	4	4 h
AS_007	F	61-70	1	1 h
TS_008	M	31-40	2	2 h

Il codice dell'utente è un acronimo che definisce l'appartenenza del soggetto partecipante rispettivamente al corpo docente (TS, Teaching Staff), oppure al personale tecnico amministrativo (AS, Administrative Staff). Come si può osservare, nel primo periodo hanno partecipato sei docenti e due membri del personale. L'ordine numerale è stato inserito sulla base della partecipazione in ordine cronologico, in altre parole, al primo utente è stato attribuito

il numero 001 e di seguito per i successivi. Nel secondo periodo del servizio, a partire da gennaio 2016, ai partecipanti del primo periodo se ne sono aggiunti degli altri, di cui due membri del personale, e quattro membri del corpo docente, come riportato nella tabella sottostante:

Tabella IV: Lista dei partecipanti allo sportello – 2° periodo

Codice utente	Genere	Età approssimata	N° sessioni	N° ore sportello
TS 009	M	51-60	27	34 h
AS 010	F	21-30	3	3
AS 011	F	41-50	5	3,5
TS 012	M	31-40	1	0,5 h
TS 013	M	51-60	2	7 h
TS 014	F	41-50	1	3 h

Per effettuare la raccolta dati, il metodo scelto è quello qualitativo, descritto nel paragrafo 3.1.2. In base al principio secondo il quale: “The criteria for deciding which forms of data analysis to undertake are governed both by fitness for purpose and legitimacy – the form of data analysis must be appropriate for the kinds of data gathered” (Cohen *et al.*, 2007, p. 86); la modalità di raccolta dati che più si adattava alla situazione era quella di compiere delle osservazioni e di tenere un diario in cui annotare le attività svolte in ciascun appuntamento. Come indicato precedentemente (par. 3.1.2), le osservazioni compiute durante uno studio qualitativo vengono denominati *fieldnotes* e generalmente consistono in testi scritti a mano dal ricercatore (Creswell, 2012, p. 216), di solito in modo non strutturato, e possono essere di due tipi principali (p. 217):

- *descriptive fieldnotes*: forniscono i dettagli di una situazione osservata e rappresentano “the researcher's best effort to objectively record the details of what has occurred in the field” (Bogdan *et al.*, 2007, p. 120), ma poiché catturare questi scorci di vita non è mai interamente possibile, si cerca di trasmettere ciò che si riesce, all’interno dei parametri del proprio progetto di ricerca (p. 120).
- *reflective fieldnotes*: contengono una riflessione su quanto annotato, come opinioni, idee e sentimenti del ricercatore, sia verso il processo di raccolta dati che sui partecipanti dello studio. In questo modo, il ricercatore cerca sia di dare maggiore completezza ai suoi appunti, sia di tenere traccia dei metodi usati, delle procedure e dell’evoluzione del progetto (Bogdan *et al.*, 2007, p. 122).

Entrambi i tipi di *fieldnotes* sono stati utilizzati durante il processo di raccolta dati di questo studio, che è avvenuto all'interno del progetto "Koinè". Questo progetto prevedeva un servizio di consulenza su misura, in modalità *one-to-one*, e durante le sessioni allo sportello veniva presa nota delle domande, degli argomenti e dei problemi che di volta in volta venivano trattati. Il ruolo del ricercatore, in quanto *participant observer* (Spradley, 1980) è stato descritto al paragrafo 3.1.2., e nel concreto ha richiesto una serie di abilità indicate qui di seguito:

As a participant, you assume the role of an "inside" observer who actually engages in activities at the study site. At the same time that you are participating in activities, you record information. This role requires seeking permission to participate in activities and assuming a comfortable role as observer in the setting. It is difficult to take notes while participating, and you may need to wait to write down observations until after you have left the research site. (Spradley, 1980, p. 60)

Perciò, nel momento immediatamente successivo alla conclusione di ciascuna sessione, i tutor si dedicavano alla compilazione dei diari delle attività, trascrivendo le annotazioni, riportando le note salienti dei concetti trattati durante le conversazioni con i partecipanti, e aggiungendo i dettagli all'interno di un documento digitale che i due tutor condividevano online. Per ogni partecipante è stata creata una scheda, compilata in base agli appunti presi durante ciascuno degli incontri, contenente una serie di commenti ed alcuni esempi concreti delle situazioni comunicative messe in atto durante le sessioni.

Il punto di partenza per l'analisi, attuata attraverso la Grounded Theory (v. par. 3.3.5), consiste quindi nel diario delle attività, che è composto da una scheda d'osservazione e da una griglia per il conteggio delle attività (allegati A, B, C), realizzate appositamente per la raccolta dati. La prima scheda di osservazione (allegato A) è stata impostata sotto forma di tabella ed inizialmente prevedeva due singole colonne, una per indicare le problematiche affrontate, e l'altra per descrivere quanto avvenuto durante le sessioni. Tutte le descrizioni all'interno delle schede di osservazione sono sempre state completate in lingua inglese. La scelta di mantenere questa lingua anche per le descrizioni dei dati è sembrata la più spontanea, poiché il servizio di consulenza stesso si è svolto per la quasi totalità del tempo in inglese, e quindi anche le annotazioni erano già state formulate in quella lingua. A partire dal secondo periodo, ai diari delle attività è stata integrata una griglia di osservazione (allegato C) che, come vedremo più avanti, si basa sulle tipologie di eventi che hanno avuto luogo durante il servizio di consulenza. Oltre alle annotazioni scritte durante le sessioni, gli altri materiali inclusi fra le tipologie di dati sono i documenti che i docenti e il personale amministrativo hanno condiviso durante gli

appuntamenti, così come alcuni scambi di email, gli articoli di cui è stato fatto il *proofreading*, il calendario con gli appuntamenti presi, due video-registrazioni, due schede con le valutazioni degli studenti, alcune slide dei corsi e documenti formali come lettere di invito e risposte a bandi di ricerca europei. Poiché tutta questa documentazione contiene informazioni private e dati sensibili, per proteggere l'identità dei partecipanti e il contenuto di alcuni documenti, ne verranno utilizzati solo gli estratti ritenuti rilevanti ai fini della ricerca. Il riassunto dei dati raccolti e delle loro caratteristiche, e la loro quantità, è stato disposto per praticità nella tabella sottostante:

Tabella V: Tipo di dati raccolti

Anno	Periodo	Tipologia di dati	Caratteristiche	Quantità
A.A. 2015-16	novembre – dicembre 2015 (I°)	Osservazioni (annotazioni cartacee, diario delle attività digitale)	Osservazioni come mix di: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descriptive fieldnotes</i> (es., cosa è successo). • <i>Reflective fieldnotes</i> (riflessioni personali del ricercatore) (Creswell, 2012, p. 217)	14 diari e 14 griglie di osservazione (una per ciascun partecipante) 2 video 5 articoli 4 documenti 7 e-mail
	gennaio – maggio 2016 (II°)	Documenti (e-mail, articoli, slides, video)	Diario delle attività (trascrizione delle annotazioni, griglia di osservazione)	2 schede di valutazione 7 calendari di appuntamenti (uno per mese)
A.A. 2016-17	marzo – maggio 2017	Interviste (registrate e trascritte)	one-to-one; semi-structured; open-ended questions. (Creswell, 2012, pp. 217-218)	6 interviste da circa 30 minuti ciascuna (188 minuti in totale) 6 trascrizioni

La tipologia di scheda d'osservazione iniziale (allegato A) è stata utilizzata solo nei primi due mesi di raccolta dati, che corrispondono al primo periodo, perché successivamente è stata integrata dall'aggiunta di un'ulteriore colonna (allegato B), in cui inserire il tipo di attività svolta con i partecipanti. Come suggerito da Glaser & Strauss (1967) e da Miles e Huberman (1994, p. 65), la fase di codifica dei primi dati è iniziata quasi parallelamente alla raccolta dati stessa, in modo da poter individuare le categorie necessarie alla formulazione delle ipotesi preliminari. Nella prima fase di codifica dei dati, secondo Miles e Huberman, è importante dare

al codice un nome che sia il più vicino possibile al concetto che descrive (1994, p. 64). In seguito, in base al principio secondo cui: “make sure all of the codes fit into a structure, that they relate to or are distinct from others in meaningful study-important ways” (Miles & Huberman, 1994, p. 65), sono state individuate due categorie principali, denominate rispettivamente “attività” (*tabella VI*) e “problematiche” (*tabella VII*).

Perciò, a partire dalle osservazioni condotte durante i primi due mesi, è stato possibile redigere un elenco comprendente le varie attività portate a termine durante le sessioni, in base alle richieste e alle necessità espresse dai partecipanti. La lista delle attività è stata riportata nella tabella qui di seguito, a cui viene affiancata una spiegazione che possa chiarire la tipologia di situazione a cui si riferisce:

Tabella VI: Attività svolte durante le sessioni di sportello

Attività	Descrizione
Rehearsing or preparing slides/a lecture/a course	Preparazione delle <i>slide</i> per una singola lezione, o di un intero corso, rivedendo i vari passaggi da un argomento all'altro.
Rehearsing or preparing a presentation/speech	Preparazione del discorso per una presentazione o un discorso pubblico ad una conferenza.
Proofreading (articles, slides, books, e-mails)	Revisione e correzione di articoli, slide per i corsi, presentazioni a conferenze, email e comunicazioni agli studenti.
Translation (articles, slides, books, documents, e-mails)	Traduzione di estratti da articoli, slides dei corsi, documenti e comunicazioni o istruzioni agli studenti.
Conversation practice	Conversazioni di argomento vario, per fare pratica di espressioni formali e informali.
Pronunciation and prosody rules revision	Ripasso di regole sulla pronuncia e di prosodia inglese (es. posizione degli accenti).
Listening exercises	Esercizi di ascolto della lingua.
Grammar rules revision	Ripasso di regole grammaticali di vario tipo, ad esempio: l'uso dei condizionali, i verbi modali, la costruzione dei tempi verbali, i pronomi possessivi.
Class observation	Osservazione delle lezioni in classe.
Lesson/lecture recording	Registrazione di lezioni (per corsi online).
Teaching strategies	Strategie di insegnamento (es. lavori di gruppo, interazione e gestione della classe, uso del registro formale/informale).

The use of technologies (in class)	Uso delle tecnologie in classe, ad es. schermo interattivo, varie applicazioni con tablet e pc.
Academic writing tips	Consigli sulla scrittura accademica.

In un secondo momento, la lista delle attività svolte con i partecipanti è stata associata ad una serie di problematiche ricorrenti nelle situazioni sopra indicate. Ciò ha permesso di stilare anche una lista delle problematiche che sono state riscontrate con maggiore frequenza, che è da intendersi come “frequenza assoluta” in quanto indica il numero di volte in cui un evento si è ripetuto durante il periodo di raccolta dati (v. Tavakoli, 2012, p. 235). Tali problematiche vengono elencate nella tabella seguente, insieme ad una descrizione che ne chiarisca il significato:

Tabella VII: Problematiche riscontrate durante le sessioni di sportello

Problematiche	Descrizione
Pronunciation mistakes	Errori di pronuncia
Rhythm of speech (stress, prosody)	Errori nel ritmo della frase, con lo stress o della parola nella posizione errata, o l'intonazione incorretta
Pace (too fast or slow)	Velocità di “esecuzione” troppo veloce o lenta.
Lack of fluency in conversation	Mancanza di fluidità nella conversazione (esitazioni evidenti, cambio di soggetto, falsa partenza)
Wrong word order (syntax)	Ordine sintattico sbagliato (es. inversione aggettivo-nome, posizione dell'avverbio, mancata inversione nella frase interrogativa).
Vocabulary mistakes	Errori nell'uso di certe parole (false friends, registro sbagliato, vocabolo errato).
Vocabulary suggestions	Suggerimenti sui termini, le parole e le espressioni da utilizzare in un determinato contesto o frase.
Materials correction (organization /layout, clarity, style...)	Correzione dei materiali (ad es. la densità dei testi nelle <i>slide</i> , la chiarezza del layout o l'inserimento di elementi visivi per aiutare la comprensione).
Misspelling	Errori di battitura nei testi.
Grammar mistakes	Errori grammaticali (es. l'uso errato degli articoli, dei tempi verbali, mancanza della -s alla terza persona singolare)

Punctuation mistakes	Errori nell'utilizzo o nella mancanza di punteggiatura.
Class interaction problems, Tips on theories of learning	Problemi di interazione in classe, consigli sulle teorie di apprendimento, strategie di comunicazione.
Listening skills development	Sviluppo delle abilità di comprensione della lingua.

Grazie a queste categorie, durante il secondo periodo di raccolta (gennaio-maggio 2016), è stato possibile inserire le richieste e i problemi dei partecipanti all'interno della griglia di osservazione (allegato C), etichettando le situazioni comunicative che di volta in volta si svolgevano durante lo sportello.

Entrambe le liste hanno permesso di ottenere una forma preliminare di categorizzazione di quegli aspetti, per la maggioranza linguistici, su cui concentrarsi per rispondere alle domande di ricerca poste all'inizio del progetto (v. cap. 2, par. 2.4.2). Poiché secondo la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), è necessario osservare un fenomeno in base ai dati raccolti e successivamente elaborare dei modelli teorici, sono state formulate delle ipotesi a partire da queste categorie iniziali, che verranno presentate nel capitolo successivo. Tuttavia, man mano che la raccolta dati procedeva, alcune tematiche si sono delineate con maggiore chiarezza di altre, sia per la ricorrenza con la quale si presentavano, sia perché oggetto di riflessione da parte del ricercatore:

arriving at the themes can be the result of formal data analysis, but can also be born from what was seen during data collection. Often the themes have been growing within the researcher's mind through the whole research process. Researchers often know the character of their data regardless of any formal analysis. It is after all largely a product of their own thinking during the process of collecting and recording. (Holliday, 2007, p. 94)

Ad esempio, come è intuibile osservando le due tabelle soprastanti, sia le tipologie di attività, che le tipologie di errori rimandano ad una dimensione linguistica abbastanza evidente, che sembra prevalere sulle attività e problematiche orientate verso la metodologia, portandoci a considerare tre ipotetiche macro-aree:

- Dimensione linguistica orale (es. “conversation practice”; “pronunciation mistake”);
- Dimensione linguistica scritta (es. “proofreading”, “punctuation mistake”);
- Dimensione metodologica (es. “teaching strategies”; “class interaction problems”).

Alcune delle tipologie di problematiche che compaiono nella *tabella VII* sono però ascrivibili ad entrambe le aree linguistiche, come ad esempio gli errori lessicali e grammaticali, che possono avvenire sia nel contesto scritto che orale. Allo stesso modo, anche attività (*tabella VI*) come “rehearsing” possono implicare sia elementi metodologici che linguistici. Solo in una fase successiva dell’analisi sarà possibile stabilire con maggior precisione il modo e la frequenza con cui questi eventi si verificano, e quali direzioni la ricerca andrà ad assumere.

3.3.3 I partecipanti

Una volta conclusa la raccolta dati per l’anno accademico 2015-2016 a maggio, al campione iniziale dei partecipanti è stato annesso quello del secondo periodo, conteggiando le ore totali svolte nell’arco di sette mesi. È stata ottenuta la seguente tabella, che include il codice di numerazione finale dei partecipanti, il loro genere di appartenenza, la moda numerica dell’età dei partecipanti, la somma delle sessioni e il totale delle ore di sportello a cui ciascun partecipante ha preso parte durante il primo e il secondo periodo di raccolta dati:

Tabella VIII: Lista completa dei partecipanti e numero di sessioni

Codice utente	Genere	Età approssimata	N° sessioni		N° ore sportello		Periodo
TS_001	F	41-50	5	2	6 h	2,5 h	I° e II°
TS_002	M	51-60	5	3	5 h	3 h	I° e II°
AS_003	F	31-40	3	4	3 h	4,5	I° e II°
TS_004	F	51-60	3	3	3,5 h	2,5 h	I° e II°
TS_005	M	51-60	11	26	15 h	29 h	I° e II°
TS_006	F	31-40	4	12	4 h	13,5 h	I° e II°
AS_007	F	61-70	1	7	1 h	6	I° e II°
TS_008	M	31-40	2		2 h		I°
TS_009	M	51-60	24		30,5 h		II°
AS_010	F	21-30	3		3 h		II°
AS_011	F	41-50	5		3,5 h		II°
TS_012	M	31-40	1		0,5 h		II°
TS_013	M	51-60	2		7 h		II°
TS_014	F	41-50	1		3 h		II°
N=14	M = 6 F = 8	moda = 51-60	Tot. 127		Tot. h = 158		I° = 8 II° = 6

I partecipanti al progetto presentano varie caratteristiche che rendono il campione dei soggetti eterogeneo nonostante la sua scarsa ampiezza. Dalla tabella si può osservare la composizione del campione dei partecipanti, che consiste in 8 donne e 6 uomini. L'età dei soggetti è stata inserita per fasce numeriche approssimative perché non è stata domandata esplicitamente, in base ad un duplice principio: primo, durante le sessioni del servizio di supporto non è stata posta nessuna domanda strettamente legata alla sfera personale e, a meno che non sia il soggetto a dichiararla apertamente, l'età rientra in quella categoria di domande (v. Balboni, 2007). Secondo, proprio per una questione di privacy, il fatto di precisare l'età anagrafica in un contesto così circoscritto risulterebbe un fattore di riconoscimento del soggetto. Per le ragioni di salvaguardia dell'identità indicate nel paragrafo 3.3.1, non viene indicato il ruolo istituzionale ricoperto dai soggetti all'interno del loro dipartimento, né, nel caso dei docenti, la loro materia di insegnamento.

Tuttavia, in ogni prima sessione avvenuta con ciascun partecipante è stata fatta una profilazione del soggetto in questione, richiedendo qualche informazione generale, come ad esempio le motivazioni che l'hanno portato ad usufruire del servizio e il tipo di uso della lingua che desiderava approfondire. Da quelle prime informazioni, unite alla raccolta dati, è stato possibile tracciare un breve ritratto psicologico dei partecipanti, che verrà approfondito nel corso delle analisi dei dati (cap. 4). Le informazioni fornite durante le sessioni hanno anche permesso di ricavare alcuni dati sui partecipanti. Nella *tabella IX* sono indicati gli anni di docenza e il numero dei corsi insegnati nell'anno accademico 2015-16, che è quello in cui si è svolta la raccolta dati tramite lo sportello.

Tabella IX: Caratteristiche dei partecipanti

Codice utente	Età approssimata	Anni di docenza		Numero di corsi insegnati (a.a. 2015-16)	Corsi insegnati in inglese
		italiano	inglese		
TS_001	41-50	11-20	8	3	3
TS_002	51-60	20+	0	2	0
TS_004	51-60	20+	2	4	1
TS_005	51-60	20+	4	2	1
TS_006	31-40	5-10	1	4	2
TS_008	31-40	5-10	9	3	2
TS_009	51-60	20+	0	4	0
TS_012	31-40	0	0	0	0
TS_013	51-60	11-20	6	4	2
TS_014	41-50	11-20	7	3	1

Dalle informazioni sugli anni di docenza dei partecipanti è possibile notare come, a coloro che possiedono una maggiore esperienza nell'insegnamento in italiano non corrisponda un quantitativo commisurato di anni d'insegnamento in inglese (TS_004, TS_005), oppure come in alcuni casi l'esperienza d'insegnamento in inglese sia assente perché i corsi tenuti sono inerenti al contesto italiano (TS_002; TS_009) oppure perché l'esperienza come docente deve ancora cominciare (TS_012). Vi sono poi docenti che hanno cominciato fin da subito in inglese (TS_008) e altri che hanno almeno un lustro di esperienza nei corsi EMI (TS_001, TS_013, TS_014).

Questi numeri mostrano l'eterogeneità del campione dei partecipanti, che viene rispecchiata anche dalle varie motivazioni espresse dai docenti durante le sessioni allo sportello. Come verrà analizzato nel capitolo successivo, non solo le motivazioni, ma anche le necessità dei docenti sono diversificate, poiché dipendono dal loro bisogno di usare la lingua inglese durante le lezioni, oppure in situazioni diverse rispetto all'insegnamento. I partecipanti TS_001 e TS_008, ad esempio, avevano necessità di utilizzare la lingua in classe non solo per insegnare, ma anche per le situazioni comunicative denominate *class management*, in cui i docenti devono poter dare delle istruzioni agli studenti in merito alle modalità con cui viene svolto un esame, oppure richiamare all'ordine degli studenti che disturbano, o chiedere di fare silenzio. Entrambi TS_001 e TS_008 hanno espresso il desiderio di apprendere un lessico che fosse adeguato a questo tipo di situazioni, in cui è importante risultare chiari e precisi e riuscire al contempo a trasmettere un senso di autorevolezza.

Il docente TS_002, invece, non insegna in inglese durante le sue lezioni però si trova di frequente a dover presenziare ad occasioni formali in cui deve presentare l'università, oppure dare l'avvio ad una conferenza e introdurre gli ospiti, che spesso provengono da altri paesi, con i quali interagisce in lingua inglese. Il tipo di lessico di cui ha bisogno per le presentazioni formali è relativo a determinate situazioni comunicative (alle conferenze, saluti introduttivi e conclusivi, ringraziamento agli organizzatori e commiato ai partecipanti), mentre per le interazioni meno formali, desiderava poter migliorare le sue abilità linguistiche al fine di saper intrattenere conversazioni che vertano su svariati argomenti, con la precisa richiesta di imparare "l'arte dello *small talk*" (TS_002).

Invece, i soggetti TS_006, TS_001 e TS_009, pur essendo diversi per disciplina ed esperienza nell'insegnamento, sono accomunati dal desiderio di prepararsi per l'insegnamento in inglese. TS_006 in particolare aveva un bisogno più pressante perché nell'anno accademico 2015-16 ha

iniziato ad insegnare un corso in inglese che prima teneva in italiano, perciò voleva verificare la correttezza dei materiali preparati e acquisire maggior sicurezza nelle sue capacità espositive. Questo bisogno di conferme, al fine di aumentare la fiducia nelle proprie capacità, è stato espresso in più occasioni anche da TS_001, che ambisce ad aumentare il suo grado di precisione lessicale in quanto, percependo la responsabilità del suo ruolo nell'acquisizione di conoscenze dei suoi studenti, vuole avere la certezza di trasmettere i concetti disciplinari nel modo più esatto possibile.

L'accuratezza (*accuracy*) lessicale è una caratteristica che contraddistingue anche TS_009, che ancora non insegna in inglese, ma che prima di mettere in pratica l'idea di passare all'insegnamento in tale lingua desidera accertarsi di poter preservare, nel passaggio, la formalità di registro e la complessità semantica che ha acquisito durante la sua carriera accademica. TS_009 ha perciò richiesto i servizi dello sportello al fine di poter preparare un futuro corso in inglese, mettendosi così alla prova in un ambiente protetto. Al contrario, TS_005 invece è molto consapevole delle sue qualità e dei suoi limiti come docente, e nonostante insegni da molti anni è sempre alla ricerca di nuovi stimoli, in uno sforzo continuo, non solo volto al miglioramento delle proprie "prestazioni" accademiche, ma soprattutto volto ad un genuino desiderio di coinvolgere i propri studenti e farli appassionare alla disciplina che insegna.

Al di là dell'insegnamento, una delle attività in cui i docenti si trovano a dover usare l'inglese consiste nella scrittura di articoli accademici. Quest'ultimi non sempre vengono revisionati da coloro che si occupano delle pubblicazioni e perciò alcuni partecipanti si sono rivolti allo sportello per avere un riscontro sui propri errori attraverso il *proofreading* dei loro articoli. È il caso di TS_012, che dovendo ancora iniziare la sua carriera nell'insegnamento, ha richiesto la consulenza linguistica dello sportello per ricevere qualche consiglio in merito alla scrittura accademica. In modo simile, sia TS_013 che TS_014 hanno avuto bisogno di far correggere i loro articoli, probabilmente perché non risultavano conformi alle regole imposte dalle case editrici, oppure perché non erano certi della scorrevolezza della loro scrittura. Infatti, sebbene entrambi insegnino in inglese da qualche anno, il tipo di competenze richieste nell'eloquio in classe differisce da quelle presenti nel linguaggio scritto sotto molti punti di vista (cfr. Bhatia, 2014; Gotti, 2011).

Per quanto riguarda invece le motivazioni dello staff amministrativo, è stato osservato che a seconda del loro ruolo e del tipo di mansioni all'interno del Dipartimento di Management, la

frequenza e il tipo d'uso della lingua inglese di cui necessitavano poteva variare notevolmente ed essere ad esempio solo scritto, solo orale o entrambi (cfr. cap. 4, par. 4.4). Ad esempio, AS_003 ne fa un uso prevalentemente scritto perché lo utilizza per leggere documenti e bandi europei, oppure quando bisogna redigere progetti in risposta ai bandi di concorso, o documenti da inviare all'estero. Anche AS_010 e AS_011 usano l'inglese scritto con gli stessi scopi di AS_003, oppure per comunicazioni a docenti e studenti internazionali. La partecipante AS_007 invece ha bisogno di utilizzare l'inglese molto raramente e quando capita, si tratta sempre di un uso orale, per brevi conversazioni telefoniche oppure per salutare gli ospiti stranieri, dando loro il benvenuto, o per indicare la direzione degli uffici. A seconda anche delle loro mansioni, i livelli di competenza in inglese dei membri dello staff amministrativo sono molto variabili e oscillano tra il livello di principiante assoluto di AS_007 (livello A1 del CEFR), a quello intermedio (tra il B1 e il B2) di AS_003, AS_010 e AS_011. I profili dei partecipanti forniti finora sono il risultato delle annotazioni redatte dai tutor, che a scopo informativo, hanno richiesto questo tipo di informazioni ai diretti interessati durante la fruizione del servizio. Ulteriori richieste formulate dai partecipanti sono state indicate nei diari, ottenendo osservazioni più dettagliate che verranno fornite nel capitolo seguente. Un'ulteriore fonte di dati è rappresentata dalle interviste condotte su una parte del campione dei partecipanti, come viene spiegato nel paragrafo seguente.

3.3.4 Le interviste

Al fine di analizzare in maniera più approfondita l'impatto che il servizio di sportello ha avuto sui partecipanti, si è deciso di condurre una serie di interviste a distanza di tempo dalla conclusione del progetto Koinè, avvenuta a maggio del 2016. Il tempo d'attesa stimato è stato poco meno di un anno, in modo che trascorresse almeno un intero semestre accademico, perché l'intenzione era quella di verificare se le attività dei partecipanti legate all'uso della lingua inglese potessero aver subito o meno dei cambiamenti dopo aver usufruito del servizio. Le interviste sono quindi state effettuate nei mesi di marzo e maggio 2017, al fine di indagare ulteriormente la situazione dei docenti, il loro punto di vista personale sui corsi EMI, il loro

giudizio sul progetto Koinè e la loro percezione dell'impatto che la frequentazione dello sportello può aver avuto sul loro modo di comunicare utilizzando la lingua inglese.

Poiché lo scopo era quello di trovare un campione qualitativo che potesse aiutare ad approfondire il contesto in cui si è svolta l'investigazione (Dörnyei 2007, p. 126), i soggetti per le interviste sono stati selezionati all'interno del gruppo dei docenti, attraverso la modalità del "purposive sampling" (Cohen *et al.*, 2007), in cui il ricercatore seleziona accuratamente i casi da includere nel campione, in base alla propria valutazione della loro rilevanza (p. 114), o in quanto essi posseggono delle qualità che li rendono adatti all'avanzamento della ricerca. In questo modo, il ricercatore si costruisce un campione che possa soddisfare le sue esigenze specifiche (p. 115). Di seguito vengono elencati i soggetti selezionati e le rispettive interviste che sono state condotte, in ordine cronologico:

Tabella X: Lista delle interviste condotte su un campione dei partecipanti

N°	Data	Codice partecipante	Durata dell'intervista
1.	06 marzo 2017	TS_006	00:32'
2.	13 marzo 2017	TS_005	00:38'
3.	27 marzo 2017	TS_002	00:31'
4.	30 marzo 2017	TS_001	00:32'
5.	30 marzo 2017	TS_008	00:33'
6.	16 maggio 2017	TS_009	00:23'

Nel concepire le interviste, sono state prese in considerazione le indicazioni date da Richards (2003) su quali domande porsi al fine di prepararsi adeguatamente ("Who? When? Where? How long? and Under what conditions?", pp. 65-68). Ad esempio, i soggetti selezionati sono stati contattati tramite e-mail per chiedere la loro eventuale disponibilità a farsi intervistare, dare loro informazioni in proposito, e richiedere la loro autorizzazione. Tutti i partecipanti contattati hanno accettato di rilasciare le interviste.

Inoltre, la scelta di attendere il trascorrere di un semestre accademico tra la conclusione della raccolta dati e le interviste, è stata utile per verificare l'eventuale impatto che il servizio di sportello può aver avuto sulle attività accademiche dei docenti svoltesi nel primo semestre dell'anno accademico 2016-17. Infatti, durante quel lasso di tempo, alcuni dei docenti hanno tenuto dei corsi, altri sono stati all'estero e altri ancora hanno nel frattempo ricevuto le valutazioni sulla didattica dei loro corsi, espressa dagli studenti che li hanno frequentati. In un

caso particolare, è stato possibile rilevare una differenza fra le valutazioni ottenute da uno dei partecipanti prima e dopo aver usufruito dello sportello, mettendo a confronto i valori delle sue valutazioni di due anni accademici diversi.

Per quanto riguarda la scelta del luogo, le interviste si sono prevalentemente svolte nell'ufficio dei docenti, oppure nell'ufficio assegnato al tutor durante il progetto "Koinè" presso il Dipartimento di Management, secondo l'ora prestabilita dall'appuntamento prenotato tramite e-mail. In questo modo si è cercato di mettere a proprio agio i partecipanti in un ambiente a loro familiare, e garantire una maggiore riservatezza alla conversazione.

Prima di iniziare la registrazione, ognuno di loro è stato informato riguardo le modalità con cui si sarebbe svolta l'intervista e della protezione dei loro dati sensibili, che non sarebbero stati riportati nelle trascrizioni dei file audio. Come spiegato nel paragrafo 3.3.1, ai partecipanti non è stato richiesto di firmare un documento di autorizzazione all'utilizzo dei dati ricavati dalle interviste, ma il loro assenso è stato espresso e registrato. Questi passaggi fanno parte delle modalità in cui le interviste dovrebbero essere condotte, anche secondo quanto suggerito da Cohen *et al.* (2007, p. 361).

Il metodo scelto è quello dell'intervista semi-strutturata, "where a schedule is prepared that is sufficiently open-ended to enable the contents to be reordered, digressions and expansions made, new avenues to be included, and further probing to be undertaken" (Cohen *et al.*, 2007, p. 182). L'intervistatore si prepara una serie di domande prestabilite, come una scaletta da seguire per rimanere focalizzato sugli scopi dell'intervista, e avendo chiare in mente le domande principali (v. Richards, 2003, p. 69), in base anche ad un protocollo che strutturi l'intervista (pp. 56-58). Allo stesso tempo, però, il soggetto intervistato ha modo di esprimere liberamente la propria opinione, e l'intervista viene quindi guidata il minimo possibile, fornendo degli input o formulando spontaneamente nuove domande nel caso in cui emergano degli spunti particolarmente interessanti che l'intervistatore desidera approfondire, oppure qualora l'intervistato voglia soffermarsi su determinati concetti. In tal modo, "even when an interview guide is employed, qualitative interviews offer the interviewer considerable latitude to pursue a range of topics and offer the subject a chance to shape the content of the interview" (Bogdan, Blikien & Knopp, 2007, p. 104). Per tale ragione è utile che il ricercatore faccia uso non solo di "prompts" (Cohen *et al.*, 2007, p. 361), come sono definite le domande preparate in precedenza, ma anche di "probes" (p. 361), che permettono al ricercatore di chiedere all'intervistato di

elaborare e aggiungere dettagli, ottenendo così che le sue risposte raggiungano un livello di profondità maggiore.

Due atteggiamenti in particolare dovrebbero essere tenuti presenti nel momento in cui si intraprende questa tipologia di raccolta dati. Il primo riguarda il modo in cui il ricercatore pone sé stesso e le proprie opinioni: “the biases and values of the interviewer should not be revealed, and the interviewer should avoid being judgemental” (Cohen *et al.*, 2007, p. 361). Il secondo invece ha a che fare con il modo in cui il ricercatore si rivolge ai suoi interlocutori: “The focus in any interview must always be on the person, not the programme, and all questioning is hollow unless accompanied by attentive listening” (Richards, 2003, p. 65).

In un momento successivo, le registrazioni delle interviste sono state trascritte e codificate per identificare i temi comuni che sono emersi dalle domande e dalle riflessioni dei docenti: “Taking a purely thematic approach, in which all the data is taken holistically and rearranged under themes” (Holliday, 2007, p. 94). I dati raccolti tramite le interviste vanno ad aggiungersi alle osservazioni, e permettono di completare il quadro della situazione da analizzare.

3.3.5 Il processo di analisi e codifica dei dati

Prima di poter procedere con l’analisi dei dati vera e propria, che verrà mostrata nel capitolo seguente, è necessario poter ricostruire il processo di analisi, e delineare le varie fasi che si sono susseguite al fine di poter elaborare i dati raccolti, come viene mostrato nello schema finale del capitolo (*figura II*). All’interno di ogni fase, sono stati eseguiti una serie di passaggi, proposti nell’ordine suggerito da Miles, Huberman e Saldaña (2014):

Assigning codes or themes to a set of field notes, interview transcripts, or documents
Sorting and sifting through these coded materials to identify similar phrases, relationships between variables, patterns, themes, categories, distinct differences between subgroups, and common sequences
Isolating these patterns and processes, and commonalities and differences, and taking them out to the field in the next wave of data collection
Noting reflections or other remarks in jottings, journals, and analytic memos
Gradually elaborating a small set of assertions, propositions, and generalizations that cover the consistencies discerned in the database
Comparing those generalizations with a formalized body of knowledge in the form of constructs or theories
(Miles, *et al.*, 2014, p. 10)

Innanzitutto, come si può vedere, si comincia dalla creazione e assegnazione di codici; ciò coincide anche con il primo passaggio nelle analisi svolte tramite la Grounded Theory: “Coding is the first step in moving beyond concrete statements in the data to making analytic interpretations” (Charmaz, 2006, p. 43). La codifica non solo rappresenta una delle fasi più importanti che costituiscono il processo di analisi, ma specialmente negli studi in cui viene applicata la Grounded Theory, si svolge anche *contemporaneamente* ad essa. Infatti, secondo Miles e Huberman “coding is analysing” (1994, p. 56), ed è necessario seguire una serie di accortezze nello svolgere le operazioni di codifica, in modo da rendere più agevole l’elaborazione dei dati e il loro utilizzo successivo, nonché la loro comprensione, sia da parte del ricercatore che dei fruitori della ricerca.

Nel fornire alcuni suggerimenti sui metodi utilizzabili per creare codici, Miles e Huberman (1994), indicano l’approccio di Strauss (1990), e di Strauss e Corbin (1998): “Initial data are collected, written up, and reviewed line by line, typically within a paragraph. Beside or below the paragraph, categories or labels are reviewed and, typically, a slightly more abstract category is attributed to several incidents or observations” (Miles & Huberman, 1994, p. 58).

Secondo questo procedimento, i dati raccolti sono stati, fin da subito, etichettati secondo una serie di categorie descrittive, che potessero fornire un’indicazione generica delle situazioni osservate durante le sessioni.

Grounded theory coding means applying a shorthand label to a piece of data that takes this datum apart and defines what it means. Codes *arise from* the researcher’s interaction with the data; they are not preconceived and *applied to* the data, as occurs in quantitative research. (Charmaz, 2011, p. 165)

Tuttavia, data l’importanza del procedimento, esistono diverse tipologie di codifica dei dati. Secondo Charmaz (2006), la codifica attraverso la Grounded Theory consiste in almeno due fasi: “initial and focused coding” (p. 42). Nella codifica iniziale, vengono presi frammenti di dati, parole, stringhe e segmenti di testo, etichettati a seconda delle situazioni che descrivono (p. 42). In questo studio, tale passaggio ha permesso di individuare dei concetti preliminari su cui formulare poi delle categorie più precise (v. *Figura II*). *Initial coding* spesso prevede un processo di codifica “line-by-line”, in cui l’analisi è più minuziosa perché il ricercatore non desidera tralasciare nessun aspetto. Allo stesso modo, si può utilizzare anche la modalità “in vivo code” (p. 55) per sottolineare parole o concetti specificatamente espressi dai partecipanti,

e trasformati in categorie (v. Corbin & Strauss, 2008, p. 82). In seguito, si passa ad una fase di codifica più complessa, denominata *focused coding*, che permette di selezionare i codici iniziali più rilevanti per testarli:

Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through large amounts of data. One goal is to determine the adequacy of those codes. Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely. (Charmaz, 2006, pp. 57-58)

In tal modo si procede a comparare fra di loro non solo i dati raccolti, ma anche a mettere a confronto i dati con i codici individuati nell'analisi iniziale (Charmaz, 2006, p. 42), arrivando così a codici che possano spiegare una maggiore quantità di dati (pp. 57-58). In base a questo principio, i codici ricavati in questo studio, dalle analisi effettuate durante i primi due mesi di raccolta dati, hanno portato alla creazione delle categorie iniziali di problematiche e di attività svolte durante le sessioni di sportello (v. *tabella VI e VII*, par. 3.3.2).

Secondo Corbin e Strauss invece, le tipologie di codifica si dividono in: *open coding* e *axial coding* (2008) mentre *selective coding* (1990, p. 12) appare ancora nell'edizione del 1998, ma non in quella del 2008. Il primo tipo parzialmente corrisponde all'*initial coding* di Charmaz (2006), quando prevede che i dati iniziali vengano sottoposti ad una micro-analisi "to break data apart and to look for varied meanings of a word or phrase" (Corbin & Strauss, 2008, p. 46), ma più genericamente serve ad indicare la fase iniziale di codifica (p. 195). In tal modo, *open coding* stimola anche la formulazione di domande che possano guidare il ricercatore nelle osservazioni successive (v. Corbin & Strauss, 1990, p. 12). Nella fase di *axial coding* invece "categories are related to their subcategories, and the relationships tested against data" (Corbin & Strauss, 1990, p. 13), in modo da poter confrontare i codici fra di loro per poter evidenziare le relazioni fra concetti, come indica Charmaz (2006, pp. 60-61), che però non segue la procedura di Strauss e Corbin, ma preferisce sviluppare sottocategorie di una categoria, e mostrare come queste siano collegate fra di loro (p. 61). In realtà, Corbin e Strauss, nella 3° edizione del loro libro, affermano che "open coding and axial coding go hand in hand" (2008, p. 198), e che la distinzione viene fatta solo a scopo esplicativo (p. 198).

Perciò, solo dopo una fase iniziale di codifica aperta dei dati, è stato possibile creare delle categorie più astratte a partire dai concetti che erano stati individuati in uno stadio preliminare della ricerca, secondo quanto affermato da Strauss e Corbin (1990): "Concepts that pertain to the same phenomenon may be grouped to form categories. Not all concepts become categories.

Categories are higher in level and more abstract than the concepts they represent” (Corbin & Strauss, 1990, p. 7). Una volta che i dati sono stati codificati, possiamo identificare tutti gli esempi all’interno di “particular category heads” (Dey 2007, p. 182) perché tali etichette più ampie e più astratte possono servire come *headings* per classi di oggetti che condividono caratteristiche simili (Strauss & Corbin, 1998, p. 115). Il fatto di poter assegnare degli “headings” ai nostri dati, rappresenta un ulteriore passaggio all’interno del processo di analisi: “Determining the headings under which to organize the data provides a structure within which the researcher can now use *discursive commentary* to talk about the *data* within the context of her *argument*” (Holliday, 2007, p. 98).

Tuttavia, come vedremo più avanti, il fatto di raggruppare concetti all’interno di *abstract headings* non costituisce una categoria in sé perché, per poter ottenere questo status, questi concetti devono essere sviluppati secondo le loro proprietà e dimensioni, all’interno del fenomeno che rappresentano (Corbin & Strauss, 1990, p. 7). Per tale ragione, il passaggio successivo nel processo di analisi consiste nella ricerca di temi ricorrenti, variabili e categorie che possano suddividere i dati in sotto categorie (v. sopra Charmaz, 2006). È a questo punto, nel processo della Grounded Theory, che avvengono due fra i principali strumenti di analisi descritti da Corbin & Strauss (2008, p. 68): “asking questions and making comparisons”. La prima modalità viene in realtà utilizzata lungo tutto il corso della ricerca, ogniqualvolta ci poniamo delle domande inerenti ai dati, per sapere “how much we do not know about a concept [...] and how much more we need to find out” (Corbin & Strauss, 2008, p. 71); tali quesiti aiutano il ricercatore a formarsi nuove idee sul fenomeno investigato. Per tale ragione, esistono varie tipologie di domande, che Corbin e Strauss (2008, p. 72) hanno catalogato in: *sensitizing, theoretical, practical e guiding*. Durante il percorso di ricerca di questo studio, si è fatto ampio uso delle *sensitizing questions*, che aiutano il ricercatore a capire ciò che i dati possono suggerire a partire dalle osservazioni condotte (es. “What is going on here; that is, issues, problems, concerns?”, o “How do they define the situation? Or, what is its meaning to them?”, p. 72). Le domande di tipo *theoretical* sono state utilizzate per orientarsi all’interno dei dati raccolti e fare connessioni fra i vari dati (es. “What are the larger structural issues here and how do these events play into or affect what I am seeing or hearing?”, p. 72). Le domande pratiche sono invece servite per aiutare lo sviluppo della struttura dei dati (“Which concepts are well developed and which are not?”, p. 72); per capire se il punto di saturazione fosse o meno stato raggiunto, e per decidere quali altri passaggi intraprendere nella raccolta dati (es. “Where,

when, and how do I go next to gather the data for my evolving theory?”, p. 72), come ad esempio la decisione di effettuare una serie di interviste semi-strutturate, in cui sono state utilizzate delle *guiding questions* (v. par. 3.3.4).

L'altra modalità in cui si può procedere nell'analisi dei dati avviene quando confrontiamo i dati a nostra disposizione attraverso un “comparison making”, che a sua volta si divide in: constant comparison e theoretical comparison (Corbin & Strauss, 2008, p. 73). Il *constant comparative method* favorisce una distinzione analitica tra i vari elementi (v. Charmaz, 2006, p. 54) che permette di stabilire le proprietà di ciascuna categoria, e le sue dimensioni specifiche all'interno del fenomeno osservato (cfr. Corbin & Strauss, 2008, p. 65). Ciò avviene perché quando un evento (“incident”) si verifica durante le osservazioni, deve venire messo a confronto con altri eventi per trovarne differenze e somiglianze (Corbin & Strauss, 1990, p. 9). Secondo quanto afferma Charmaz: “Making comparisons between incidents likely works better than word-by-word or line-by-line coding, in part because the fieldnotes already consist of your own words” (2006, p. 53), e tale fattore è rilevante specialmente in questo studio, che si basa sulle osservazioni raccolte dal ricercatore.

Tuttavia, nel mettere in pratica questo meccanismo di analisi, è necessario ricordare anche quanto afferma Glaser (2007): “The researcher uses constant comparison to generate concepts NOT to discover descriptive differences and similarities” (enfasi nell'originale, p. 105). Perciò le proprietà delle categorie da mettere a confronto non riguardano gli eventi in sé per sé, ma il concetto astratto alla base delle loro caratteristiche. Un esempio pratico di tale procedura è descritto nel capitolo successivo (cap. 4, par. 4.2.1), quando viene spiegata la scelta di distinguere uno degli eventi linguistici riguardante l'uso del lessico in “vocabulary suggestion” e “vocabulary mistake”. Grazie alla *constant comparison* si può raggiungere un grado maggiore di precisione nel definire un evento, e tale precisione aumenta quando il confronto porta a suddividere un concetto originale in due concetti diversi che esprimano una variazione del primo (Corbin & Strauss, 1990, p. 9), come è avvenuto nell'esempio menzionato sopra.

La successiva modalità con cui confrontare gli eventi avvenuti all'interno delle osservazioni riguarda la *theoretical comparison*, definita come: “An analytic tool used to stimulate thinking about properties and dimensions of categories” (Corbin & Strauss, 2008, p. 65). In questa fase, le caratteristiche precedentemente individuate tramite *constant comparison* vengono confrontate anche con le esperienze accumulate dal ricercatore, e con la letteratura esistente su un argomento, che abbia caratteristiche comparabili a quelle delle categorie osservate (pp. 75-

76). Ciò è possibile perché, in questa modalità, non sono le specificità di un'esperienza che contano, quanto i concetti e le conoscenze che possono essere tratte da tale esperienza (p. 76). È però importante osservare che “it is not that we use experience or literature as data, but that we use the properties and dimensions derived from the comparative incident to examine the data in front of us” (Corbin & Strauss, 2008, p. 75).

Le procedure di analisi finora descritte, sono state utilizzate anche durante l'elaborazione dei dati raccolti durante le osservazioni. Una volta individuate le categorie iniziali, ne sono state aggiunte altre man mano che si presentavano, oppure sono state rese più specifiche, in base alle caratteristiche degli eventi accaduti, mettendo a confronto i dati e i codici. Dopo aver concluso la raccolta, i dati sono stati inseriti nel software di analisi qualitativa Nvivo (v. Woolf & Silver, 2018) che ne ha permesso una catalogazione più ordinata e concisa, evidenziando quelle relazioni fra i dati che non erano altrettanto evidenti prima, e permettendo poi di raggiungere un livello di analisi più profondo delle caratteristiche del fenomeno emerse dalle annotazioni, dalle interviste e dalle categorie attribuite agli eventi osservati.

Il software per l'analisi dei dati Nvivo è stato utilizzato tenendo conto che si tratta semplicemente di uno strumento, e che spetta al ricercatore il compito di operare le analisi e trarne delle conclusioni logiche:

Researchers always engage their own intellectual capacities to make sense of qualitative data. Even when computer programs are used to assist in the mechanics of sorting data, only the intelligence, creativity, and reflexivity of the human mind can bring meaning to those data. (Hatch, 2002, p. 148)

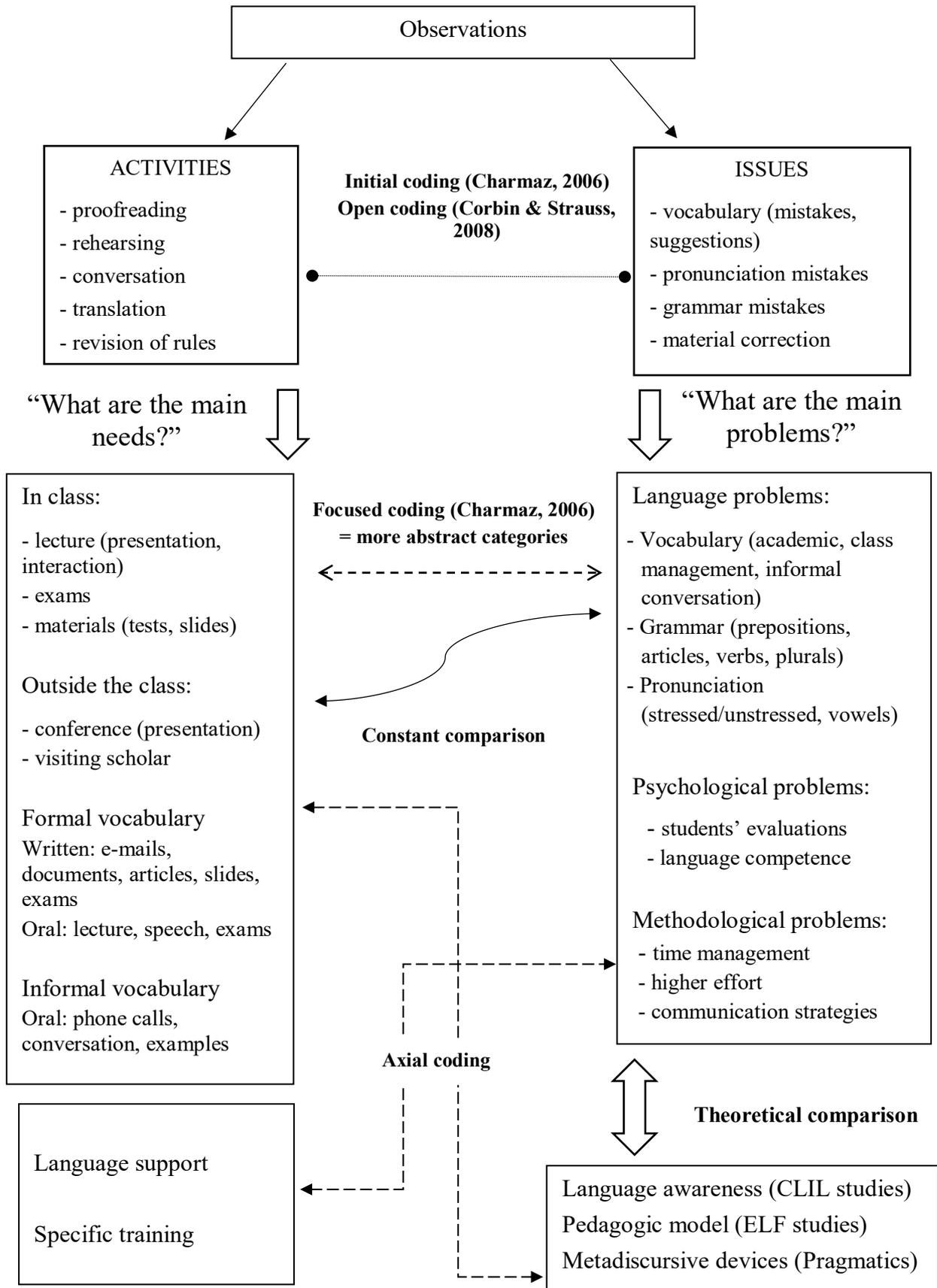
Infatti, anche secondo Cohen *et al.* (2007): “software does not give the same added value that one finds in quantitative data analysis, in that the textual input is a highly laborious process and that it does not *perform* the analysis but only *supports* the researcher doing the analysis by organizing data and recording codes and nodes etc.” (enfasi nell'originale, p. 489).

Infine, una fra le strategie di ricerca che sono state utilizzate dal ricercatore, inizialmente in maniera inconsapevole, è stata quella di scrivere nei propri appunti delle riflessioni spontanee sulle osservazioni effettuate e sulle direzioni verso cui la ricerca stava procedendo mentre i dati venivano raccolti. Questo processo, nella Grounded Theory, viene denominato “memo writing” e consiste in:

Memo-writing forms the next logical step after you define categories; however, write memos from the beginning of your research. Memos spur you to develop your ideas in narrative form and fullness early in the analytic process. Your memos will help you clarify and direct your subsequent coding. Writing memos prompts you to elaborate processes, assumptions, and actions covered by your codes or categories. (Charmaz, 2006, p. 82)

Il ricercatore, all'interno del suo progetto, ha quindi impiegato anche le proprie riflessioni personali, che sono servite non solo per condurre la ricerca e l'analisi, ma soprattutto per trarre quelle conclusioni logiche necessarie a collegare i vari elementi fra loro. Il risultato delle analisi condotte viene trattato nel prossimo capitolo, in cui vengono mostrate le categorie astratte che sono state ricavate nelle fasi finali dell'analisi dei dati (grazie a *constant* e *theoretical comparisons*). Le categorie, e le loro conseguenti sub-categorie, si accompagnano ad estratti delle annotazioni redatte in seguito alle osservazioni, in modo da poter avvalorare le scelte compiute nello stabilire le categorie e le loro caratteristiche.

Figura II: Schema del processo di codifica dei dati



IV. Analisi dei dati

In questo capitolo verranno presi in esame i dati raccolti durante l'anno accademico 2015-16, all'interno del progetto "Koinè", attuato presso il Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Come parte del progetto (v. cap. 3, par. 3.2.3), è stato fornito un servizio di supporto ai docenti e al personale tecnico amministrativo, al fine di aiutarli a destreggiarsi nell'uso della lingua inglese nelle loro varie attività accademiche. Ciò che segue nei prossimi paragrafi è un'analisi dei dati qualitativi emersi nel corso dello studio descrittivo, che è stato portato a termine seguendo una prospettiva induttiva, in cui sono i dati raccolti che contribuiscono a formare il quadro del fenomeno preso in esame, mostrandone le caratteristiche. All'osservazione dei componenti più rilevanti, fa seguito la riflessione e l'elaborazione di teorie secondo i principi stabiliti dalla Grounded Theory (cap. 3, par. 3.1.4).

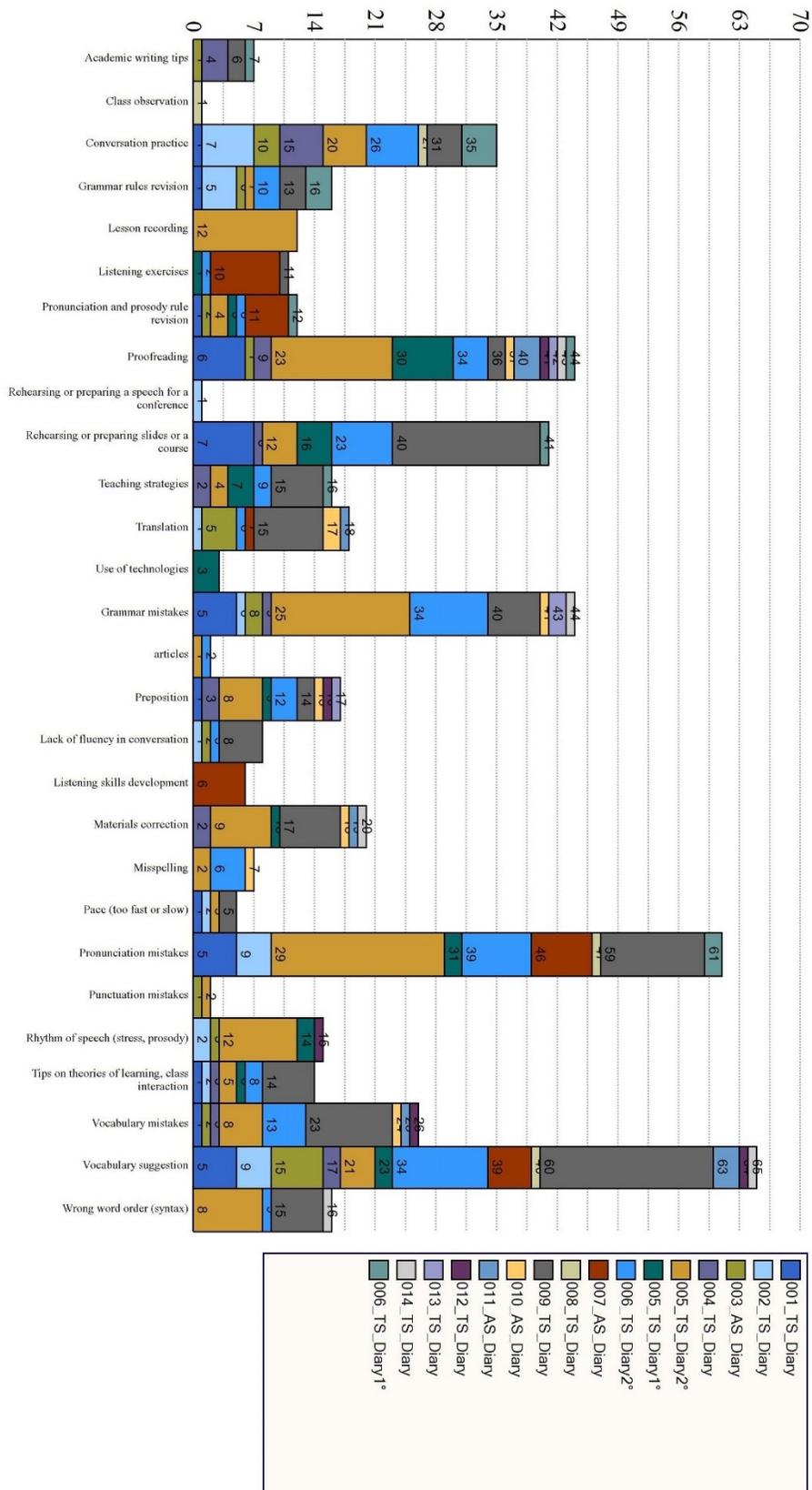
Nel primo paragrafo verrà mostrato come sono state categorizzate le informazioni ottenute attraverso i diari delle attività, redatti durante il periodo della raccolta dati. La catalogazione e codifica dei dati tramite il programma Nvivo hanno identificato le categorie da analizzare (4.1). Le principali difficoltà dei docenti e del personale, emersi dalle richieste espresse allo sportello, verranno analizzati nei paragrafi seguenti, secondo una suddivisione in due macro categorie, basate su questioni di tipo linguistico (4.2), oppure di tipo metodologico e psicologico (4.3). L'ordine di successione con cui vengono trattate queste tematiche rappresenta anche il loro livello di rilevanza e consistenza all'interno dei dati raccolti, in cui i problemi linguistici sono più numerosi ed evidenti, seguiti da quelli metodologici e quelli psicologici che riguardano solo i docenti. In seguito, verranno precisate le situazioni comunicative (4.4) in cui è probabile che si verifichino le problematiche trattate, le cui dinamiche vengono riprodotte allo sportello. Infine, verranno commentati il ruolo dello sportello e le opinioni di coloro che ne hanno usufruito, grazie ad alcuni estratti delle interviste condotte su una parte dei partecipanti (4.5).

In base a tali condizioni di partenza, l'oggetto della ricerca – il servizio di supporto in inglese – è stato osservato attraverso la prospettiva della Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967, 2007; Charmaz, 2006), come è stato descritto nel capitolo precedente, raccogliendo prima i dati e traendo da questi una serie di conclusioni. A partire dalla codifica dei dati, avvenuto durante e dopo la raccolta, sono stati isolati i temi che si ripresentavano con maggiore ricorrenza, e attraverso l'analisi con Nvivo, è stato possibile catalogare ogni attività e problematica ed illustrarle attraverso il grafico che viene presentato nella pagina successiva.

qualitative codes are essence-capturing and essential elements of the research story that, when clustered together according to similarity and regularity (a pattern), they actively facilitate the development of categories and thus analysis of their connections. (Saldaña, 2012, p. 8)

Nel grafico sottostante (*figura IV*) sono presenti tutte le attività richieste e tutte le problematiche che sono emerse nelle sessioni, denominate secondo le categorie individuate nella codifica delle annotazioni, tramite *line-by-line coding*, che secondo quanto suggerito da Charmaz, fa parte delle procedure iniziali di codifica: “Initial codes help you to separate data into categories and to see processes” (2006, p. 51). Nella figura, ogni colonna corrisponde ad una tipologia di attività o di problema, in cui ogni colore corrisponde ad uno dei partecipanti, indicati nella legenda a fianco. Le cifre che appaiono nelle colonne del grafico si riferiscono al numero di codici registrati nei diari per ciascuna categoria, il cui totale è rappresentato dal numero in cima a ciascuna colonna.

Figura IV: Risultati della codifica dei dati con Nvivo (pagina successiva)



Uno dei passaggi successivi nel processo di analisi è stato quello di conteggiare, all'interno dei dati codificati, il numero di occorrenze con cui le singole attività sono state richieste durante le sessioni di sportello, così come il numero di occorrenze delle problematiche dei partecipanti (cap. 3, par. 3.3.2) che sono state affrontate. Tali numeri non rappresentano la misura di quante volte ciascuna occorrenza si è verificata all'interno di una sessione, perché in base al formato dello sportello non sarebbe stato possibile ottenere un conteggio esatto. Infatti, il ricercatore, essendo al contempo anche tutor, era parte attiva ed integrante del processo di osservazione perché direttamente coinvolto nell'attività dialogica di consulenza. Il numero delle occorrenze si riferisce perciò al numero degli incontri in cui una certa tematica è stata trattata. Ad esempio, se durante una sessione un partecipante chiedeva il *proofreading* di un testo o di poter rivedere i contenuti di una presentazione, il tutor annotava nei diari di aver svolto quell'attività, che veniva poi aggiunta alla griglia di osservazione (allegato C) contenente le tipologie di attività richieste allo sportello (cfr. cap. 3, par. 3.3.2).

Nelle tabelle sottostanti sono riportati i dati numerici indicanti la frequenza di ogni singola problematica (*tabella XI*) e ogni attività (*tabella XII*), in termini assoluti grazie al conteggio che era stato inizialmente registrato nelle griglie di osservazione dopo ogni singola sessione (allegato C), i cui numeri sono stati poi messi a confronto e calibrati in base alle cifre evidenziate dalla codifica su Nvivo (*figura IV*). A partire da questa cifra è stata calcolata la frequenza relativa, ottenuta dal calcolo della frequenza assoluta, divisa in base al numero totale di sessioni avvenute nel corso della raccolta dati ($N = 127$). Questo calcolo permette di ottenere la percentuale di frequenza con cui ogni problematica (*tabella XI*) e successivamente ogni attività (*tabella XII*) è comparsa all'interno delle sessioni di sportello. Nelle tabelle, le problematiche e le attività vengono presentate in una scala decrescente, a partire da quella che si è ripetuta più volte, e quindi è avvenuta con maggiore frequenza, fino a quelle più sporadiche, che sono accadute un minor numero di volte. Questa prima parte utilizza la statistica descrittiva per fornire alcune cifre indicative dei fenomeni caratterizzanti gli eventi comunicativi e stabilisce una gerarchia nell'ordine con cui le varie tematiche verranno affrontate.

Tabella XI: Problematiche emerse allo sportello in base alla frequenza

N°	Problematiche	Occorrenza (frequenza assoluta)	Frequenza relativa (sul totale degli accadimenti)	Frequenza percentuale	Frequenza relativa (sul totale di 127 sessioni)	Frequenza percentuale (sessioni)
1.	Vocabulary suggestion	65	0,22	22%	0,51	51%
2.	Pronunciation mistakes	61	0,21	21%	0,48	48%
3.	Grammar mistakes	44	0,15	15%	0,35	35%
4.	Vocabulary mistakes	26	0,09	9%	0,20	20%
5.	Materials correction (organization, layout, clarity, style...)	20	0,07	7%	0,16	16%
6.	Wrong word order (syntax)	16	0,05	5%	0,13	13%
7.	Rhythm of speech (stress, prosody)	15	0,05	5%	0,12	12%
8.	Tips on theories of learning, class interaction	14	0,05	5%	0,11	11%
9.	(Lack of) Fluency in conversation	8	0,03	3%	0,06	6%
10.	Misspelling	7	0,02	2%	0,06	6%
11.	Listening skills development	6	0,02	2%	0,05	5%
12.	Pace (too fast or slow)	5	0,02	2%	0,04	4%
13.	Punctuation mistakes	2	0,01	1%	0,02	2%
	Gran Total	289	1,0	100%	2,3	180%

Dalla tabella si può osservare che la maggior parte delle problematiche riguarda aspetti linguistici. Nello specifico, si tratta di errori lessicali, dati dalla somma di “vocabulary suggestion” (51%) e “vocabulary mistake” (20%); seguiti dagli errori di pronuncia (48%) e grammaticali (35%).

Questo fatto conferma le ipotesi di partenza in base alle quali ci si attendeva di riscontrare dei problemi che riguardassero principalmente la sfera linguistica, perché non solo nel contesto italiano ma anche in quello europeo vi sono chiare evidenze del ruolo che la lingua riveste nei processi di attivazione dei programmi EMI (es. Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013a; Wilkinson, 2004). I singoli aspetti verranno analizzati in maniera più particolareggiata nel paragrafo successivo (4.2), fornendo degli esempi che aiutino ad approfondire il loro significato e a situarli nel contesto in cui sono stati rilevati. Come spiegato nel capitolo precedente (cap. 3, par. 3.3.2), le problematiche emerse durante i primi due mesi di sportello sono state costantemente registrate e categorizzate di pari passo con la raccolta dati, grazie alle griglie di osservazione (Allegato C). Una volta ottenute una serie preliminare di problematiche, di cui la tabella soprastante rappresenta la versione finale, è stato inoltre possibile individuare e suddividere le attività richieste allo sportello in base alla loro tipologia e frequenza:

Tabella XII: Attività suddivise in base alla frequenza

N°	Attività	Occorrenza (frequenza assoluta)	Frequenza relativa (sul totale degli accadimenti)	Frequenza percentuale	Frequenza relativa (sul totale di 127 sessioni)	Frequenza percentuale (sessioni)
1.	Proofreading (articles, slides, books, e-mails)	44	0,20	20,3%	0,35	35%
2.	Rehearsing slides/a lecture/a course	41	0,19	18,9%	0,32	32%
3.	Conversation practice	35	0,16	16,1%	0,28	28%
4.	Translation (articles, slides, books, documents, e-mails)	18	0,10	9,9%	0,14	14%
5.	Teaching strategies	16	0,07	7,4%	0,13	13%
6.	Grammar rules revision	16	0,07	7,4%	0,13	13%
7.	Pronunciation and prosody rules revision	12	0,06	5,5%	0,09	9%
8.	Lesson/lecture recording	12	0,07	6,6%	0,09	9%
9.	Listening exercises	11	0,05	5,1%	0,09	9%
10.	Academic writing tips	7	0,03	3,2%	0,06	6%

11.	The use of technologies (in class)	3	0,01	1,4%	0,02	2%
12.	Rehearsing or preparing a speech	1	0,00	0,5%	0,01	1%
13.	Class observation	1	0,01	0,5%	0,01	1%
	Gran Total	217	1,0	100%	1,7	171%

In seguito, dai dati estrapolati dalle descrizioni nei diari delle attività, è stata effettuata una selezione dei segmenti da includere nell'analisi, traendo ispirazione dai criteri utilizzati da Cogo e Dewey (2006, p. 64), che nel loro studio analizzano le caratteristiche dell'ELF (English as a Lingua Franca):

- una natura sistemica, poiché si tratta di caratteristiche che si ripresentano, non solo nel campione di dati scelto, ma anche negli esempi forniti dalla letteratura su questo argomento;
- una certa frequenza, all'interno delle sessioni di sportello;
- una rilevanza nel mostrare delle caratteristiche dei partecipanti

Questi passaggi iniziali hanno permesso di catalogare i dati raccolti in base a delle categorie che man mano che divenivano più definite in senso numerico, in base alla loro presenza nei dati attestata grazie alla *constant comparison* (Corbin & Strauss, 2008, p. 73), assumevano anche dei contorni sempre più astratti perché le singole categorie sono state raggruppate in *headings*, a seconda della loro tipologia.

4.2 Problematiche di tipo linguistico

A seguito della codifica dei dati, una delle problematiche che è emersa con maggior frequenza è stata quella linguistica (*tabella XI*). Il processo di *focused coding* (Charmaz, 2006) ha permesso di suddividere questa categoria astratta in tre grandi sub-categorie: lessico accademico (4.2.1),

pronuncia (4.2.1) e aspetti grammaticali (4.2.3). Vi è poi un gruppo di *miscellanea* (4.2.4) che include problematiche che non rientrano nelle tre categorie precedenti. Ciascuna di queste sottocategorie verrà di seguito analizzata nel dettaglio, mostrando alcuni esempi e commentandoli. Le problematiche sono disposte secondo un ordine decrescente, in base alla ricorrenza con cui si presentavano all'interno dei dati raccolti, a partire dalle più frequenti e rilevanti fino a quelle problematiche che, pur non essendo marginali, sono state registrate in quantità minore nelle osservazioni compiute durante il servizio di sportello effettuato.

4.2.1 Lessico accademico

Come preventivato dalle ipotesi di ricerca del progetto, l'uso della lingua è uno degli aspetti fondanti del discorso accademico, e quindi risulta anche essere quello maggiormente influenzato dal passaggio dalla L1 alla L2 o LS del parlante. Come si può osservare dalla tabella delle occorrenze (*tabella XI*), si è tenuto conto di due situazioni lessicali distinte, che sono state denominate rispettivamente “vocabulary suggestion” e “vocabulary mistake”. Al primo posto delle problematiche che più frequentemente sono state trattate allo sportello compare appunto “vocabulary suggestion” (51%) che include due situazioni diverse ma alla cui base troviamo lo stesso problema: la mancanza di conoscenza del lessico.

Nel primo caso, una situazione è stata denominata “vocabulary suggestion” quando il partecipante che non sa come esprimere una determinata parola o concetto in inglese, cerca un “suggerimento” e quindi si rivolge al tutor, che fornisce il vocabolo corrispondente, se traducibile, oppure la parola che maggiormente gli si avvicina.

(1) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

A couple of lexical questions: She would interrupt herself and ask me if the use was correct (ex. she asked about the correctness of these words: amortization, repay)

Nel secondo caso invece, è il tutor stesso a suggerire una parola o un sinonimo che spieghino con maggiore chiarezza o precisione il concetto espresso in quel momento dal partecipante, sia in

forma scritta che orale. Nella tabella sottostante sono stati inseriti alcuni esempi dei vocaboli suggeriti durante le sessioni, sia appartenenti a quelli richiesti dai partecipanti (es., “What is the word for...?”), sia quelli proposti dai tutor, quando sembrava che il partecipante non trovasse le parole per esprimersi:

Tabella XIII: Esempi di vocaboli o frasi suggeriti ai partecipanti

N°	Codice partecipante	Esempio di vocabolo o frase suggerita dal tutor o domandata dal partecipante	Traduzione della parola/ frase	Tipo di vocabolo
1.	TS_001	“the rules currently in effect”	le regole attualmente in vigore	formale
2.	TS_001	to run a company	gestire una compagnia	standard
3.	TS_001	trade center (US)	centro commerciale	standard
4.	TS_001	integral importance	importanza fondamentale	formale
5.	TS_002	mingle/mix with	socializzare	standard
6.	TS_002	Family vs. relatives (mother-/father-; bother-/sister-in-law)	famiglia vs. parenti (suocera/o, cognato/a)	standard
7.	TS_002	“I am aware”; “you know” vs. “I mean”	“sono consapevole che”, “voglio dire”,	standard; informale
8.	TS_004	rusty / wooded	arrugginito	informale
9.	TS_005	to give the whole picture	fornire il quadro generale	standard
10.	TS_005	to watch out for (something)	stare attento a/fare attenzione	informale
11.	TS_006	“a word to describe opposite elements”: contradictory	contraddittorio	formale
12.	TS_006	break old pattern, break with conventions	rompere gli schemi	informale
13.	TS_006	GPS navigation device, satellite navigation system	navigatore satellitare	standard
14.	TS_006	can opener	apriscatole	standard
15.	TS_009	an aside, a footnote digression/excursus	digressione, inciso	formale
16.	TS_009	loosening	allentamento	formale
17.	TS_009	in turn	a sua volta	standard
18.	TS_009	the research/field is still in its infancy	(explaining that little research has been done in a specific field)	formale
19.	TS_009	to fake; to forge, to counterfeit	contraffare, falsificare documenti,	standard
20.	TS_009	cook the books (of balance sheets)	truccare/contraffare i bilanci	informale

Come si vede dagli esempi, il tipo di vocaboli richiesti o suggeriti poteva riguardare sia il linguaggio formale e accademico, che quello standard, oppure in alcuni casi informale. Le parole presenti nella tabella soprastante sono state utilizzate durante le sessioni, sia durante le conversazioni fra i partecipanti e i tutor (nella categoria codificata come “conversation practice”), e anche durante la preparazione o la revisione di lezioni accademiche, quando i docenti si preparavano per le presentazioni in classe o per dei seminari. In questi casi infatti, durante la codifica è stata fatta una distinzione tra le attività “Rehearsing or preparing slides/a lecture/a course” (32%) e “Rehearsing or preparing a presentation/speech” (1%), poiché la prima fa riferimento alla preparazione per l’insegnamento, e quindi con un’impostazione didattica dei materiali, mentre la seconda si riferisce ad un contesto accademico diverso, in cui solitamente ci si trova tra pari. La differenza fra le due situazioni diventa più marcata quando si osserva il tipo di linguaggio che viene usato nelle diverse occasioni accademiche, e secondo diversi registri linguistici (cfr. Biber, 2006), come viene riportato nella tabella successiva, in cui vengono forniti degli esempi di frasi e parole espressamente richieste dai partecipanti per far fronte a bisogni comunicativi diversi, ad esempio quando avevano bisogno di utilizzarle in contesti specifici, indicati sotto:

Tabella XIV: Esempi di vocaboli richiesti per contesti diversi

N°	Codice del partecipante	Esempio di frasi richieste dai partecipanti	Situazione comunicativa	Funzione/tipologia d’uso della lingua
Situazione accademica				
1.	TS_009	Presenting some background; information establishing the context; Marketing perspective; Deeper knowledge; thorough background.	Lezione universitaria	General Academic English
2.	TS_005	It appears to be most successful; To rely on; hinder/hindrane; in order to (allo scopo di); Subcategory.	Lezione universitaria	Linguaggio formale
3.	TS_005	least squares (quadrati minimi) derivations (derivati)	Terminologia	Linguaggio accademico specifico/disciplinare

4.	TS_006	To skim; To misinterpret; To mention, to consider.	Linguaggio accademico (trasversale)	Linguaggio formale
5.	TS_006	I leave/give the floor to...; I let you take over; I hand it over to... /I leave it to you.	Discussione / dibattito	Linguaggio formale
Inglese non accademico ma formale				
6.	TS_001	Announcement; You are required to...; You are expected to bring...; It is forbidden to copy;	Comunicazione a studenti (esami)	Linguaggio formale
7.	TS_002	To chair a conference; Take part in this event; Without further ado; Let's give a round of applause for...; I think we would all like to show our appreciation to...	Presentazione a convegno	Linguaggio formale
Inglese non accademico informale o standard				
8.	TS_008	*Are you cheating me? Are you kidding me? (informal); Please be quiet; **"are you understanding?" vs. "have you understood?"; "are you finished?" vs. "have you finished?"	Class management	Linguaggio standard o informale
9.	TS_006	play the devil's advocate; beverages on tap; two things are not alike.	Interazione in classe	Linguaggio informale
10.	TS_002	Sensational words	Conversation practice	Linguaggio informale

Come si può osservare, partecipanti differenti hanno espresso bisogni linguistici diversi, soprattutto per quanto riguarda determinate situazioni comunicative. Ad esempio, TS_006 (es. n° 5) aveva delle richieste particolari riguardo le frasi più adatte per gestire una discussione in classe, come per esempio decidere i turni di parola, o lasciare la parola a qualcuno. In altre occasioni invece, desiderava creare degli esempi su argomenti che si era preparata per le lezioni (n° 9), ma non era certa delle espressioni da utilizzare (es. "play the devil's advocate"; "beverages on tap");

non ricordava certi verbi (es. *to mention, to consider*), oppure non li conosceva (es. n° 4, *to skim, to misinterpret*) perché non li utilizza comunemente. Altre situazioni d'uso della lingua in ambito accademico, oltre alla lezione (TS_001; TS_005) avvengono quando si presiede ad una conferenza internazionale, perciò ad esempio TS_002 aveva bisogno di prepararsi una serie di espressioni da utilizzare in occasione dei discorsi formali (es. n° 7), in cui vi sono formule apposite che spesso non vengono utilizzate in altri contesti (es. “without further ado”; “round of applause”).

Oltre alle situazioni accademiche “istituzionali” vi sono quelle più quotidiane, ma altrettanto formali, come le istruzioni da dare agli studenti prima o durante gli esami (TS_001, n° 6), oppure le modalità con cui chiedere il silenzio in classe, assicurarsi che gli studenti stiano seguendo, oppure apostrofare correttamente uno studente che copia o suggerisce agli esami. Di queste espressioni ne sono state fornite alcune di indicative, usate durante gli incontri allo sportello. In particolare, è interessante il caso di TS_008, che utilizzava le formule contrassegnate con l'asterisco (n° 8), che però sia dal punto di vista del significato che grammaticale non erano corrette. Ad esempio, l'espressione **“are you cheating me?”* voleva significare “mi stai prendendo in giro?” ad uno studente che fingeva di non copiare, è stata corretta con *“are you kidding me?”* che è altrettanto informale ma non ambigua e incorretta.

Allo stesso modo, la frase **“are you understanding me?”* è una probabile traduzione non letterale dell'espressione “mi state seguendo?” (**“mi state capendo?”*) che può essere inclusa nella categoria dei “progression checks” (Othman, 2010; e Schleef, 2005, in Molino 2015, p. 146). Tali segnali discorsivi, individuati in un corpus di lezioni EMI in Italia, vengono usati dai docenti per “verificare che gli studenti stiano seguendo e per assicurarsi di poter procedere con la spiegazione” (Molino, 2015, pp. 146-147). In entrambe le formulazioni di TS_008, l'uso della forma progressiva del verbo ha la doppia funzione di indicare la contingenza del momento in cui avviene l'azione, e di aggiungere enfasi sul tipo di azione svolta, come è stato rilevato dagli studi ELF sulla preferenza dei parlanti non nativi di inglese per questa forma (Björkman, 2013, p. 51).

Un'altra frase utilizzata da TS_008 era la domanda *“are you finished? / have you finished?”*, che in questo caso veniva utilizzata probabilmente con funzione conativa per chiedere conferma agli studenti se avessero completato l'esercizio da eseguire, e quindi poter procedere con l'argomento seguente. A livello grammaticale sono entrambe corrette, ma la seconda forma, con il verbo al *present perfect* sembra essere preferibile per una questione di sfumature di significato, che però

sono più rilevabili da un parlante nativo rispetto ad un parlante di inglese lingua franca (cfr. Cogo & Dewey, 2012). Gli esempi forniti nella tabella soprastante sono riferiti esclusivamente al personale docente, perché i membri del personale tecnico-amministrativo che hanno partecipato al progetto “Koinè” si sono rivolti allo sportello con richieste linguistiche che per la maggioranza riguardavano il linguaggio scritto, avendo bisogno di traduzioni, oppure di essere aiutati a formulare frasi per dei contesti distinti da quelli dei docenti, come negli esempi indicati qui di seguito:

Tabella XV: Esempi di vocaboli richiesti dal personale tecnico-amministrativo

N°	Codice del partecipante	Situazione d’uso della lingua	Esempi dai dati raccolti	Tipologia d’uso della lingua
1.	AS_007	Conversazioni telefoniche	Please, hold; I'll put you through to...	Inglese parlato standard
2.	AS_007	Ricezione di studenti o ospiti internazionali	Please, come with me/ come this way; Please, after you / come in / take a seat; May I come in?	Inglese parlato standard
3.	AS_003	Linguaggio dei bandi	With reference to 2016, the amounts allocated have licensing value on the expense...; ...has programmatic value and reflects the impact that the recently...; ...the actions to be undertaken for reaching the strategic objectives shared...	Inglese scritto formale
4.	AS_011	Documenti per studenti, inviti per visiting professors; comunicazioni a docenti	We hereby declare that..., enrolled as a student ...; The teaching activity will be formalized through a contract, in respect of the law...	Inglese scritto formale
5.	AS_010	Documenti ufficiali e corrispondenza con università straniere	I declare that...I carefully read and accepted all the norms included in the application issued by the University, ...; “We apologize for the delay in replying, but ...”; “It should be also reminded that...”	Inglese scritto formale e standard

Gli estratti dai diari riportati nella tabella mostrano come le attività svolte insieme al personale amministrativo riguardino principalmente la traduzione di documenti ufficiali, di avvisi e altro materiale informativo per gli studenti internazionali. In alcune occasioni è stato richiesto il *proofreading* di email che necessitavano dell'aggiunta di formule di cortesia, e formule d'inizio e conclusione; è stata inoltre revisionata la corrispondenza da inviare al personale universitario di altre nazionalità, su questioni burocratiche all'interno dei progetti di mobilità. Oltre ad alcune delle formule sopra elencate, ai partecipanti sono stati forniti esempi d'uso dei verbi modali e dei condizionali, che vengono utilizzati nella comunicazione scritta per aumentarne il livello di formalità. Tale strategia è stata attuata allo scopo di aiutare lo staff ad evitare fraintendimenti comunicativi, che la mancanza di competenza pragmatica e l'uso raro di modali e *hedging* possono generare tra parlanti non nativi e nativi (Mauranen, 2006, p. 124).

L'unico membro del personale che ha richiesto delle formule appartenenti alla conversazione è AS_007, che si è apertamente dichiarata un'assoluta principiante nella lingua inglese e che ha espresso il desiderio di essere introdotta solo ad alcuni aspetti basilari della lingua, da utilizzare in contesti quali le comunicazioni telefoniche, insieme alle espressioni più adeguate da usare nel rivolgersi ad un ospite per accoglierlo o farlo accomodare. Nelle sessioni di AS_007 allo sportello sono state svolte attività di ascolto della lingua e di traduzione delle espressioni da imparare, per poterle riconoscere e saperle utilizzare correttamente quando l'occasione lo richiede (Diary entry n° 2).

(2) Diary entry: AS_007 (02/02/2016; 12:30-13:30)

We watched the videos together and I made a list of the common Italian pronunciation problems, discussed and practiced the words with AS_007, trying to use words that would be helpful to her.

Oltre ai casi descritti a proposito dell'uso del lessico declinato secondo varie esigenze, un'altra tipologia di problema lessicale che è stata osservata all'interno delle sessioni riguarda invece i "vocabulary mistake" (20%). Questa categoria include le situazioni in cui il partecipante ha utilizzato la lingua inglese in una forma giudicata incorretta poiché non consentiva di comprendere il significato della frase o del concetto di cui si stava parlando; oppure quando il concetto era comprensibile, ma le parole venivano usate in una formulazione imprecisa o ambigua. In questi casi il tutor provvedeva a correggere il partecipante attraverso la scelta di una parola più adatta,

che corrispondesse meglio al tipo di significato che si voleva comunicare. Dai dati raccolti è possibile fornire alcuni esempi di errori nelle scelte dei vocaboli operate dai partecipanti e le correzioni che sono state effettuate:

Tabella XVI: Esempi d'uso incorretto nella scelta del lessico

N°	Codice partecipante	Esempio di errore nella scelta del vocabolo	Correzione	Tipo di errore
1.	TS_009	*unpersonal	impersonal	Misspelling
2.	TS_005	*giudence	guidance	Misspelling
3.	TS_005	approximatively	approximately	Misspelling
4.	TS_006	“they are speed” (noun)	fast (adj.)	Classe morfologica
5.	TS_006	*“Students aware ...” (used as a verb)	“become aware” or “realise”	Classe morfologica Uso del verbo
6.	TS_001	*“I advice students” (noun)	advise (verb)	Classe morfologica
7.	TS_005	“this remembers me of..”	remind	Uso del verbo
8.	TS_002	*“I talked him...”	say to/tell	Uso del verbo
9.	TS_006	*“arise the price” (meant “rise”).	“increase the price/power”	Uso del verbo
10.	TS_006	“it is a complete phenomenon” (adj.)	complex (adj.)	Significato
11.	TS_006	“to dedicate time”	to devote time	Significato
12.	TS_001	re-evalued	re-evaluated	Significato
13.	TS_004	Summary (sommario, indice)	outline (of topics) vs. table of contents (for books)	Significato
14.	TS_009	Module (modulo universitario)	Form (modulo da compilare)	Significato
15.	TS_009	At last (finalmente, infine)	lastly (alla fine, infine)	Significato
16.	TS_005	Alleviate the traffic (diminuire il traffico)	Relieve the traffic congestion vs. alleviate the pain	Significato
17.	TS_006	Recovery Lessons	Make up lessons	Riformulazione
18.	TS_009	This idea pays attention to	this idea concerns	Riformulazione
19.	TS_009	ongoing relationship	continuous	Riformulazione

20.	TS_005	On the demand (“in base alla domanda di...”)	“on demand”	Espressione
-----	--------	--	-------------	-------------

Negli esempi che sono stati selezionati, si può vedere come alcune delle espressioni utilizzate avevano bisogno di essere riformulate, altre parole risultavano incorrette perché appartenenti ad una classe morfologica sbagliata, ad esempio quando veniva utilizzato il nome al posto del verbo (es. n° 6: *advice* vs. *advise*) il verbo al posto dell’aggettivo (es. n° 5: *aware* vs. *to be aware*), oppure il nome al posto dell’aggettivo (es. n° 4: *speed* vs. *fast*). Altri esempi di errori possono essere dovuti all’interferenza della L1 (Brown, 2007, p. 102), soprattutto quando si cerca di operare una traduzione da una lingua all’altra, come nel caso di “summary” (sommario in italiano), invece del corrispondente “outline” o “table of contents” (es. n° 13); oppure quando la parola italiana “modulo” è stata tradotta in “module” invece che “form”, come il contesto della conversazione richiedeva (es. n° 14). Tuttavia, nel classificare le scelte lessicali dei partecipanti, si è scelto di non applicare i criteri della Error Analysis, anzi, è stata utilizzata l’etichetta “mistake” invece di “error”, secondo la differenziazione fornita in merito da Brown:

Mistakes must be carefully distinguished from errors of a second language learner, idiosyncrasies in the language of the learner that are direct manifestations of a system within which a learner is operating at the time. An error, a noticeable deviation from the adult grammar of a native speaker, reflects the competence of the learner. (Brown, 2007, p. 258)

Infatti, non è sempre possibile stabilire la differenza fra *error* e *mistake* (2007, p. 258), anche se sembra che gli *errors* possano essere auto-corretti, mentre i *mistakes* possono essere auto-corretti se la deviazione dalla norma standard viene fatta notare al parlante che l’ha prodotta (p. 258). Il fatto di impiegare queste definizioni permette di non dare una valutazione sulla competenza linguistica dei partecipanti, ma di indicare che si tratta invece di imprecisioni nell’applicazione della lingua (vedi “performance”, 2007, p. 36).

Per quanto l’uso incorretto di una parola possa rappresentare un ostacolo alla comprensione in una conversazione (cfr. *global* vs. *local errors* in Brown, 2007, p. 263), nella maggioranza dei casi finora commentati, le imprecisioni riscontrate a livello lessicale sarebbero probabilmente state comprensibili all’interno di un contesto ELF (Cogo & Dewey, 2012; Seidlhofer, 2011). Infatti,

nelle conversazioni fra parlanti ELF vengono adottate una serie di strategie che permettono la comunicazione e la negoziazione di significati (cfr. Cogo & Dewey, 2012, pp. 114-137), quando non vengono applicate *avoiding* o *compensatory strategies* (Brown, 2007, pp. 137-138) usate anche dai parlanti EFL [English as a Foreign Language].

In questo studio, la difficoltà linguistica catalogata come “vocabulary mistake”, si è verificata all’interno delle sessioni di sportello con una frequenza minore rispetto alla problematica denominata “vocabulary suggestion”. Quest’ultima tipologia è stata registrata negli appunti con una frequenza molto alta (51%) ed indica, da parte dei partecipanti, la mancanza di conoscenza del vocabolo adeguato con cui esprimersi nel momento dell’enunciazione (vedi *tabella XI*). Occorre perciò prendere in considerazione i processi di acquisizione del lessico (cfr. per esempio Schmitt, 2010, pp. 89-90), che in ambito accademico possiede delle caratteristiche specifiche che necessitano ulteriori approfondimenti:

First, we lack comprehensive linguistic descriptions of most university registers. [...] And we know even less about registers like office hours, study groups, and institutional writing (e.g., university catalogs), because there have been few studies of any kind based on texts from those registers. (Biber, 2006, p. 19)

In particolare, come già avviene in altri contesti europei (Björkman, 2013; Mauranen *et al.*, 2010; Smit 2010b), sarebbe interessante investigare quali dinamiche comunicative abbiano luogo nei contesti ELF accademici in Italia.

4.2.2 Pronuncia e capacità orali

Tra le problematiche affrontate allo sportello, in molti casi sono stati rilevati questioni relative alla pronuncia delle parole, come è stato indicato nella tabella delle occorrenze (*tabella XI*), che riporta ciò che è stato osservato nelle sessioni registrate nei diari delle attività a tal proposito.

Gli errori nella pronuncia si manifestavano in molteplici situazioni, ad esempio durante i momenti di conversazione (codificati come “conversation practice”), in cui gli argomenti venivano

improvvisati dai partecipanti, che spesso prestavano più attenzione alla fluidità del discorso rispetto all'accuratezza delle parole utilizzate. Oppure durante la preparazione delle lezioni (Diary entry n° 6), che nella codifica dei dati sono stati indicati come "Rehearsing slides/a lecture/a course", attività presente nel 32% delle sessioni, in cui i docenti si preparavano ripetendo oralmente gli argomenti della loro disciplina. Si tratta di un tipo di servizio offerto dallo sportello di cui alcuni partecipanti hanno usufruito in maniera regolare.

Gli estratti dalle osservazioni che sono riportati qui di seguito esemplificano alcune delle situazioni tipo riguardanti la pronuncia. Nel primo caso (Diary entry n° 3), la strategia di *corrective feedback* (cfr. Lyster & Ranta, 1997) del tutor è avvenuta come *recasting* (pp. 46-47), quando durante le interazioni il tutor corregge il partecipante, che successivamente riprende il discorso, ripetendo la stessa parola con la pronuncia corretta. In altri casi però, quando il tutor suggerisce al partecipante una parola o espressione all'interno della conversazione, si verifica una situazione di *interactive repair* (Mauranen, 2006, p. 137), in cui si crea una co-costruzione di significati. Tale strategia viene applicata nei contesti ELF, in cui gli interlocutori mirano alla comprensione reciproca (v. Mauranen, 2006; Smit, 2010). Nel secondo caso (Diary entry n° 4) invece si trattava di un *rehearsal* per una lezione, perciò le correzioni sono avvenute successivamente, una volta conclusosi l'enunciato, sempre sotto forma di *corrective feedback*, ma di tipo esplicito (*explicit correction*, v. Lyster & Ranta, 1997, p. 46). La partecipante si è annotata le correzioni per ricordarsi di riprodurre le parole con la pronuncia corretta anche in altre occasioni:

(3) Diary entry: TS_002 (26/04/2016; 11:30-12:30)

Every time he mispronounces a word, I say it correctly and he repeats it. He could be more fluent if he practised more his speaking skills (many words that he knows are not coming to his mind when he needs them).

(4) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

A couple of pronunciation errors: depreciation (*cia/), debt (*b/), determine (*mi/). I corrected her and she wrote down the words and noted a mark with the correct sound over the difficult letters.

A differenza dei due esempi precedenti, in cui la correzione è avvenuta spontaneamente all'interno della conversazione, oppure all'interno di un discorso preparato dal partecipante, in cui il tutor ha svolto il ruolo di interlocutore (Diary entry n° 4), nei due casi successivi sono i partecipanti stessi

a richiedere di ricevere eventuali correzioni nel momento in cui provano le proprie lezioni (Diary entry n° 5, 6):

- (5) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)
Pronunciation: She opened a powerpoint file and read through the slides. She wanted to verify her pronunciation. No noticeable difficulties, though she made a reference to the points we had already discussed before proceeding (for example pronouncing correctly the word “determine”)

- (6) TS_005 (11/02/2016; 16:00-17:00)
He wanted to practice his slides, mainly for pronunciation help, but also for any grammar errors in the slides.

Infatti, nelle sessioni in cui il docente preparava i concetti, che poi avrebbe spiegato in classe ai suoi studenti, emergevano spesso delle imprecisioni riguardanti la pronuncia. Ad esempio, nella pronuncia inglese di TS_005 sono state osservate caratteristiche quali un forte accento italiano (Diary entry n° 8), l’aggiunta o la mancanza del suono “-h” (Diary entry n° 7), oppure la pronuncia non-standard della desinenza finale “-ed” per i verbi al participio passato, come indicato più avanti nella *tabella XVII* in cui ne vengono riportati alcuni esempi (es. n° 18-20):

- (7) Diary entry: TS_005 (28/04/2016; 16:00-17:00)
Some recurrent errors are present. [...]. Also, with words that start with vowels, he sometimes adds the sound ‘h’. He is aware of it, but needs to concentrate.

- (8) Diary entry: TS_005 (11/11/2015; 15:30-17:00)
He acknowledged that he has a strong Italian accent, and that, although what he says is clear, the tone of his voice tends to drop at the end of sentences. We formulated a plan to help him improving his way of speaking, and he asked me to be corrected anytime it was needed.

Oltre alle correzioni e a una serie di risorse online in merito alle regole di pronuncia, una fra le strategie adottate per aiutare TS_005 a migliorare alcuni aspetti della sua pronuncia, è stata quella di fargli leggere a voce alta dei passaggi da libri di testo. Si è cercato così di impostare un ritmo diverso al suo modo di parlare, sviluppando un’intonazione più corretta – e non discendente alla fine della frase – e una migliore articolazione di certe parole, e facendo un uso maggiore di pause per gestire la respirazione. Con il passare delle settimane, la sua pronuncia è divenuta più fluida e alcuni errori sono diminuiti o spariti, grazie anche alla costanza con cui TS_005 si preparava

durante le sessioni e nei momenti di studio autonomo (Diary entry n° 9). Il miglioramento è stato riscontrato ascoltando la prima registrazione effettuata da TS_005 nel novembre 2015 (Diary entry n° 10) e quelle registrate come parte di un corso online a maggio 2016 (Diary entry n° 11).

- (9) Diary entry: TS_005 (18/02/2016; 16:00-17:00)
He keeps a running list of his pronunciation mistakes so that he can later practice them with an App on his tablet.
- (10) Diary entry: TS_005 (17/11/2015; 11:00-12:30)
After he finished, I corrected some of his few pronunciation mistakes, and sometimes the stress of the syllables and the rhythm of sentences is not correct. We agreed that I would keep a copy of the recording, so that I could analyse it more carefully in the following weeks.
- (11) Diary entry: TS_005 (09/05/2016; 11:00-12:30)
The problems of pronunciation come out when he does not concentrate (going too fast, not articulating with his lips), otherwise he has improved in fluency.

Richieste specifiche riguardo la pronuncia sono state espresse da TS_006, che in particolare desiderava migliorare il modo in cui emetteva il suono di certe parole, che non le risultavano spontanee all'interno delle sue lezioni in classe (Diary entry n° 12). I suoi dubbi si manifestavano soprattutto con i dittonghi e i suoni vocalici (Diary entry n° 13), lo stress delle parole (Diary entry n° 14) e alcune combinazioni di suoni, come quelle dell'estratto seguente (Diary entry n° 15) e quelle indicate nella *tabella XVII* (es. n° 26-28):

- (12) Diary entry: TS_006 (17/11/2015; 12:30-13:30)
She wanted to learn how to pronounce correctly words such as “association, differentiation, differentiator, key instructor”, because it is more difficult to articulate them when inserted in a speech. We made some exercises together to help her, including also the pronunciation of “rehearsal, internationalization, handout, [...]”.
- (13) Diary entry: TS_006 (02/02/2016; 10:30-11:30)
We worked on the difference between the sounds “-i”, “-ea”, “-e” in words like “feat, seat, fit, sit, set”.
- (14) Diary entry: TS_006 (09/02/2016; 09:30-11:00)
I tried to explain some rules of pronunciation according to the division in syllables.
- (15) Diary entry: TS_006 (23/02/2016; 10:30-11:30)
I corrected her pronunciation of “delete” (TS_006: */delaite/ instead of //dr'li:t//). She always tries to remember the corrections by repeating them in new sentences.

Infatti, alcune parole più di altre possono risultare difficoltose per un parlante di inglese lingua franca che si esprime in inglese (vedi Jenkins, 2000). Per esempio, Jenkins ha notato che i parlanti anche appartenenti a background molto differenti fra loro, sono accomunati dalla tendenza a sostituire “voiceless and voiced ‘th’ with respectively /t/ and /d/ or /s/ and /z/” (Jenkins, 2011, p. 929). In modo simile ai partecipanti in questo studio, i parlanti ELF tendono anche ad evitare “forme deboli” di pronuncia, preferendo pronunciare il suono di tutte le vocali, invece della forma unstressed, la *schwa* (p. 929), secondo la versione standard. Nella tabella qui sotto vengono forniti una serie di esempi che mostrano alcuni degli errori di pronuncia che sono stati corretti durante le sessioni di sportello:

Tabella XVII: Esempi di pronuncia incorretta

N°	Codice partecipante	Esempio di errore di pronuncia	Correzione	Tipo di errore
1.	TS_001	<u>syn</u> thetic	/sɪn'θetɪk/ (*sɪnθetɪk)	stress
2.	TS_001	synth <u>es</u> es	/'sɪnθɪsɪs/ (*sɪnθɪsɪs/)	stress
3.	TS_001	depre <u>ci</u> ation	/dɪ,pri:ʃɪ'eɪʃən/	combinazione di suoni
4.	TS_001	anc <u>i</u> ent	/'eɪnfənt/	combinazione di suoni
5.	TS_001	equ <u>i</u> PMENT	/ɪ'kwɪpmənt/	combinazione di suoni
6.	TS_001	rec <u>o</u> rd (noun vs. verb)	/'rekɔ:d/ (noun) /rɪ'kɔ:d/ (verb)	stress
7.	TS_005	bi <u>a</u> sed	/'baɪəst/	stress; schwa
8.	TS_005	h <u>e</u> ight	/haɪt/ (*eɪt/)	pronuncia “h”
9.	TS_005	inv <u>e</u> ntory	/'ɪnvəntɪ/ (*'ɪnvəntɔri/)	stress; schwa
10.	TS_005	comp <u>o</u> ponents	/kəm'pəʊnənt/ (*kəmpəʊ'nənt)	stress
11.	TS_005	maint <u>e</u> nance	/'meɪntənəns/ (*'meɪnt'ənəns/)	stress
12.	TS_005	obso <u>l</u> escence	/'ɒbsə'lesəns/ (*'ɒbsə'lesəns/)	stress
13.	TS_005	sc <u>a</u> rce	/skeəs/ (*skarsə/)	schwa
14.	TS_005	pr <u>i</u> orities	/praɪ'ɒrɪti / (*prɪo ɒrɪti	suono vocalico; schwa
15.	TS_005	<u>o</u> n hand; <u>o</u> n average	“-h” prima di parole senza H	pronuncia “h”

16.	TS_005	<u>h</u> ow	/həʊ/	pronuncia “h”
17.	TS_005	<u>s</u> cenario	/sə'na:riəʊ/ (*sCə'na:riəʊ)	suono consonantico
18.	TS_005	<u>f</u> ixed	/fɪkst/ (*fɪxɪd/)	“-ed” finale
19.	TS_005	backlog <u>g</u> ed	/backloggɪd/ (*backloggEd/)	“-ed” finale
20.	TS_005	kidnap <u>p</u> ed	/'kɪdnæpt/ (*/'kɪdnæpPED/)	“-ed” finale
21.	TS_005	simultaneous	/'sɪməl'teɪniəs/ (*/'sɪməl'teɪniʊs/)	schwa
22.	TS_005	cham <u>b</u> er	/'tʃeɪmbə/ (*/'tʃeɪmbER)	suono vocalico; schwa
23.	TS_005	reorgani <u>z</u> e	/ri:'ɔ:gənaɪz / (*/'rE:'ɔ:gənaɪZE /)	suono vocalico; schwa
24.	TS_005	reord <u>e</u> r	/ri:'ɔ:də/ (*/'rE:'ɔ:dəR/)	suono vocalico; schwa
25.	TS_005	to pres <u>e</u> nt	(/prɪ'zent/) verb vs. (/'prezənt/) adj.	stress
26.	TS_006	meth <u>o</u> d	/'meθəd/ (*/'myθəd/)	suono vocalico
27.	TS_006	feat <u>u</u> res	/'fi:tʃə / (*/'fEA:tʃəR /)	suono vocalico; schwa
28.	TS_006	exam <u>i</u> ne	/ɪg'zæmɪn/ (* /ɪg'zæmɪnE/)	suono vocalico; schwa
29.	TS_009	*Ill <u>i</u> limited	/ʌn'ɪlɪmɪtɪd/ (unlimited)	suono vocalico
30.	TS_009	horiz <u>o</u> ntal	/'hɒrə'zɒntl/	suono vocalico; schwa
31.	TS_009	dep <u>t</u> h	/depθ/ (* /pft/)	suono “-th”
32.	TS_009	subscr <u>i</u> ber vs. /subscription	/sʊb'skraɪbə/ vs. /sʊb'skrɪpʃən/	suono vocalico; schwa
33.	TS_009	re <u>a</u> ch vs r <u>i</u> ch	/ri:tʃ/ vs. /rɪtʃ/	suono vocalico
34.	TS_009	fert <u>i</u> le	/'fɜ:taɪl / (*/'fɜ:taɪE /)	suono vocalico
35.	TS_009	pur <u>a</u> chase	/'pɜ:tʃɪs/ (*/'pɜ:tʃAsE/)	suono vocalico; schwa

Numerosi esempi riportati nella tabella mostrano delle inesattezze riguardanti l'emissione di suoni vocalici che, come risulta dagli studi sulla pronuncia inglese dei parlanti italiani, rappresentano

una difficoltà ricorrente (Busà, 2008; Flege, MacKay, & Meador 1999; Piske *et al.*, 2002). Ugualmente frequenti sono gli errori prosodici in inglese dei parlanti italiani, soprattutto nell'uso dello stress (*word stress* e *lexical stress*), dovuti anche ai modi differenti in cui la prosodia viene realizzata nelle due lingue. In italiano ad esempio, non la si usa per distinguere tra informazioni nuove e informazioni già date all'interno dell'enunciazione, come avviene in inglese, in cui lo stress serve anche a marcare grammaticalmente le informazioni salienti, rendendole più prominenti rispetto al resto (Busà, 2012, p. 102). Perciò lo stress diventa problematico quando può avere un impatto sulla comprensione dell'interlocutore (es. n°: 7, 8, 13, 15, 16, 26, 29, 31, 33), perché, “errors in assigning the stress to the correct syllable may create confusion, misperception and misidentification” (Valcke & Pavon, 2015, p. 326).

Infatti, come è emerso da uno studio sulla pronuncia: “if the normally strong syllables are weakened and the weak syllables strengthened, the intelligibility is lost, or at least severely impaired” (Jenkins & Setter, 2005, p. 9). Si è scoperto anche che la posizione errata dello stress può causare incomprensioni all'interno di un enunciato: “if the stressed syllables in a stream of English speech are incorrectly placed, native speakers may process the message as something completely different” (p. 9). Tuttavia, le difficoltà dovute alla comprensione hanno un impatto maggiore a livello segmentale (enunciazione dei suoni), rispetto a quello sopra-segmentale (es. prosodico), soprattutto nelle comunicazioni che avvengono fra parlanti non nativi che usano l'inglese come lingua franca (v. Jenkins & Setter, 2005, p. 5; ma cfr. Valcke & Pavon, 2015, p. 336). Infatti, secondo quanto individuato da Jenkins (1998):

The crucial difference between a non-native speaker of English and a native speaker (or fluent bilingual) as regards segmentals, is that the non-native may deviate from native models in precisely those sounds that are considered to be 'core' sounds of English, and therefore essential to approximate closely because they figure in all native varieties. (Jenkins, 1998, p. 122)

All'interno delle sessioni di sportello, le imprecisioni nell'articolazione dei suoni oppure nell'uso dello stress sono stati spiegati e corretti per aiutare i partecipanti a migliorare le proprie prestazioni linguistiche: “It is unquestionable that a knowledge of L2 word stress and intonation patterns will help English learners to pronounce both full and reduced vowels, as well as assign a more stress-timed rhythm to sentences, giving prominence to semantically loaded words” (Busà, 2008, p 118).

Lo scopo era quello di rendere il loro enunciato più comprensibile, aiutandoli a superare eventuali incertezze, e quindi potersi esprimersi con maggiore padronanza nei vari ambiti in cui viene loro richiesto di utilizzare la lingua inglese. In questo senso infatti, il servizio offerto ha cercato di assolvere questa funzione senza minare la percezione che i partecipanti avevano delle proprie capacità orali, ma con l'intento di fornire quel tipo di supporto che non è possibile ottenere nelle situazioni linguistiche "reali", in cui raramente si viene corretti, soprattutto se ci si trova in contesti formali o quando si ricoprono ruoli istituzionali.

È comunque importante far rilevare che nelle interazioni in cui l'inglese è utilizzato come lingua franca, gli interlocutori solitamente puntano alla comprensione reciproca e perciò avvengono molti meccanismi di negoziazione dei significati che attenuano o cercano di colmare possibili incomprensioni nella comunicazione, come: *confirmation checks*, *interactive repair*, *self-repair* (Mauranen, 2006, pp. 135-140).

4.2.3 Aspetti grammaticali

Gli aspetti grammaticali sono stati trattati solo in alcune delle sessioni dello sportello (13%), e per lo più erano incentrati su questioni molto specifiche, poiché la conoscenza e l'applicazione delle regole grammaticali varia anche in base alla frequenza con cui i partecipanti sono abituati ad usare l'inglese nella loro vita quotidiana. Ad esempio, TS_006 si sentiva spesso insicura su argomenti grammaticali di base, che per sua stessa ammissione non aveva avuto più modo di ripassare una volta studiati durante gli anni scolastici, come ad esempio le forme ipotetiche (Diary entry n° 16):

(16) Diary entry: TS_006 (15/12/2015; 09:30-10:30)

Since she was answering to an e-mail where she needed a conditional sentence, we revised the rules of If-clauses, types I, II and III. She wrote them down, together with some examples, and she asked for some exercises to practice them.

Altri errori che sono stati trattati nelle sessioni con TS_006 riguardavano: l'uso degli articoli (ex. "Most of the mistakes involved article use 'a/the' as they were frequently absent in her writing");

l'uso dei pronomi relativi (“she asked for the difference between ‘that/who/which’ and I explained”; “She asked me to tell her the grammar rule for relative clauses because she was not sure of how to use that/who/which”); e correzioni sui modi in cui usare il gerundio (*-ing form*) con certi verbi e con le preposizioni (es. *avoid to fail → avoid failing; *before to decide → before deciding, *explained you → explained to you, *discuss about subjects → discuss subjects, *why attending this course → why attend this course).

Altre regole grammaticali sono state riviste con TS_002, il quale talvolta commetteva degli errori nella formulazione dei tempi verbali (Diary entry n° 17), come il *present perfect*, che risultava più difficile da ricordare rispetto al *simple past* oppure il *simple present* (Diary entry n° 18) che utilizzava più di frequente. Altri argomenti grammaticali rivisti sono stati i pronomi personali, e gli aggettivi e i pronomi possessivi (Diary entry n° 19):

(17) Diary entry: TS_002 (25/11/2015; 15:30-16:30)

Since I sent him some schemes with the main English verb tenses, and the main irregular verbs, we revised a bit of grammar, for example, how to form the present, past or future tenses and when to use them. Then we went through the list of irregular verbs, making examples when it was less or not known.

(18) Diary entry: TS_002 (2/12/2015; 15:00-16:00)

We revised a bit the use of present perfect compared to present simple and simple past.

(19) Diary entry: TS_002 (15/03/2016; 10:30-11:30)

We revised many grammar points: Use of past simple and present perfect; subject and object pronouns; possessive adjectives and pronouns.

Per aiutare TS_002 a visualizzare e memorizzare i tempi verbali, gli è stata fornita una scheda contenente la struttura dei tempi verbali inglesi. Durante le sessioni di sportello, l'attività di “conversation practice” descrive i momenti in cui il tutor e il partecipante conversano a proposito di argomenti vari. In queste occasioni, TS_002 cercava di utilizzare correttamente i vari tempi verbali, così come i pronomi e gli aggettivi per fare pratica e migliorare le sue competenze linguistiche nella conversazione. Altri esempi di ripasso di regole grammaticali che sono state richieste riguardavano la differenza d'uso tra i verbi “Used to + infinitive” e “Be used to + ing verb” (TS_009); oppure sulle regole dei determinanti distributivi “either/or” e “neither/nor” (AS_003), e i modi in cui posizionarli nella frase a seconda del loro ruolo come avverbi, pronomi o congiunzioni (Diary entry n° 20):

(20) Diary entry: AS_003 (11/1/2016; 09:30-10:30)

Then we had a separate conversation just on grammar. She said she really struggled with either/or, neither/nor. We used sample sentences for each and talked about the role of each word. She gave several of her own sentences with good accuracy.

In generale, uno dei problemi grammaticali più diffusi fra i partecipanti riguarda l'uso delle preposizioni. Nello specifico, sono stati rilevati errori di questo tipo in 17 occasioni diverse (13% del totale delle sessioni), sia durante le attività di *proofreading* di articoli (Diary entries n° 21, 22, 23) o delle esercitazioni agli studenti (Diary entry n° 24), sia durante la preparazione delle lezioni ("Rehearsing slides for a course"), come per TS_001 (Diary entry n° 25), e TS_006 (Diary entry n° 26):

(21) Diary entry: TS_004 (9/11/2015; 11:30-12:30)

Prepositions: sometimes incorrect (ex. interested about).

(22) Diary entry: TS_005 (13/11/2015; 10:30-12:30)

The mistakes were largely with prepositions, but the paper required very few corrections.

(23) Diary entry: TS_009 (11/04/2016; 10:30-12:30)

He gave me an article to proofread, but the problems were mainly a wrong word order of some adjectives, and the use of prepositions in some sentences. The rest of the article was really of good level, I think he is more skilled in writing than in speaking.

(24) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

Proofreading: She had a couple of Homework assignments and test questions that she asked me to proofread. I found just a couple of mistakes, still with prepositions.

(25) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

A couple of preposition errors: in, to (ex. *"explain them" instead of "explain to them"). I pointed out the errors, she noted them on a separate sheet.

(26) Diary entry: TS_006 (05/04/2016; 12:00-13:00)

[..] some problems of preposition after verbs or expressions (ex. *"In relation about" instead of "in relation with"; "Related to each other; one from the other). Another mistake is the use of some past participles: *putted (put), *thinked (instead of thought), *teached (instead of taught).

L'uso non standard delle preposizioni è una caratteristica presente in molte delle interazioni fra i parlanti ELF, come affermato da Mauranen (2010, p. 18) così come la mancanza dell'accordo fra nomi plurali e alla terza persona singolare del verbo presente (p. 18). Infatti, fra gli aspetti

grammaticali che sono stati corretti più frequentemente, vi sono le “-s” dei verbi alla terza persona singolare e quelle del plurale dei nomi (Diary entries n° 27, 28, 29), la mancanza di accordo fra soggetti singolari e verbi plurali (Diary entries n° 30, 31), e viceversa (Diary entry n° 29); oppure l’uso di una classe morfologica incorretta (Diary entry n° 31):

(27) Diary entry: TS_005 (22/02/2016; 10:30-11:30)

Small grammar mistakes such as forgetting the -s at the third person in the singular form.

(28) Diary entry: TS_005 (28/04/2016; 16:00-17:00)

Some recurrent errors are present. He is aware that he adds and removes final ‘-s’ if he is not paying close attention. It is not really a problem that needs to be address, as he often does it correctly, it is more about concentration.

(29) Diary entry: TS_006 (01/03/2016; 12:00-13:00)

She did some mistakes like using the plural or singular verbs after singular or plural subjects, she forgot to put the -s on the third person singular in many verbs.

(30) Diary entry: TS_009 (21/03/2016; 10:30-12:00)

When he talks, he does not pay attention to the concordance between singular subject and verb (many times, he started with a singular subject and continued with a plural one, and vice versa). Ex. “the cultural system are opening”.

(31) Diary entry: TS_006 (05/04/2016; 12:00-13:00)

Sometimes she used adjectives in the place of adverbs; she still added some -s when it was not plural (few cases) [...].

Questo tipo di imprecisioni riguardano formulazioni non standard della lingua che sono state riscontrate anche negli studi che investigano ELF. Ad esempio, dal punto di vista morfo-sintattico, Björkman (2008), in un corpus di lezioni (monologiche) ed interazioni (dialogiche) accademiche, ha individuato delle caratteristiche a livello della composizione delle frasi, quali: “Not marking the plural on the noun”, “Problematic usage of articles” nella *noun phrase* (p. 111), e “Subject-verb disagreement”, “Tense and aspect issues” (p. 112) nella *verb phrase*, che corrispondono al tipo di situazioni osservate anche all’interno di questo studio. In modo simile, Mauranen (2010) nel corpus ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings) ha rilevato frequenti problemi con gli articoli, che vengono omessi in frasi in cui l’inglese standard lo richiederebbe o inseriti quando non necessari (p. 18). La strategia proposta per correggere tali sviste nel linguaggio scritto è quella di rileggere il testo, focalizzando l’attenzione solo sulle “-s” dei verbi singolari alla terza persona presente, e sui plurali. All’orale invece questo tipo di errori non pregiudica la

comprensione del messaggio, nella maggior parte dei casi, e in particolare nei contesti ELF (v. Cogo & Dewey, 2012, pp. 49-52; cfr. Seidlhofer, 2001, 2010).

4.2.4 Aspetti meno frequenti

Gli aspetti meno frequenti sono stati inseriti in una categoria a parte perché non rientrano in nessuna delle precedenti, e perché sono comparsi sporadicamente durante la raccolta dati. Si tratta comunque di aspetti che è interessante segnalare perché mostrano come vi siano altri fattori oltre a quelli descritti negli scorsi paragrafi, e che ciascun partecipante presenta delle caratteristiche peculiari nel suo modo di approcciarsi alla lingua oppure nel modo di utilizzarla per insegnare. Ad esempio, un partecipante aveva bisogno di correzioni per delle registrazioni (“Lesson/lecture recording”, 9%), in questo caso era importante tenere conto di fattori come il ritmo dell’enunciato, che può essere troppo veloce o troppo lento:

(32) Diary entry: TS_005 (15/03/2016; 11:30-13:00)

I helped him to prepare the brief descriptions to be recorded, giving him word suggestions, (ex. “as such”), correcting a grammar point (“association with” instead of “association to”), and correction of pronunciation mistakes (ex. /h/ in how, /wʊ/ in would, the stress in the word “effort”). While recording he also paid attention not to be too slow, fast.

Altre tipologie di richieste potevano riguardare la comprensione di video, da cui trarre il lessico necessario a spiegare quei concetti anche agli studenti (Diary entry n° 33), oppure alcune difficoltà potevano sorgere nel momento in cui si correggevano gli articoli accademici (Diary entry n° 34):

(33) Diary entry: TS_006 (10/03/2016; 14:00-15:00)

She was using a youtube video to illustrate a point, but needed help understanding parts of it. We watched it together, and she stopped it when she didn’t understand. Mostly the points were idioms or expressions. She wrote down my explanations so she would be able to present the video effectively in class.

(34) Diary entry: TS_014 (31/05/2016; 9:30-12:30)

I proofread her article and found mistakes such as syntax (probably because she was translating from Italian into English), the lack of connectors between sentences and the use of active forms where

passive ones would be more suitable. I provided her with an explanation of some of my corrections, so as to help improve her writing style.

Nei *proofreading* (35% delle sessioni) svolti presso lo sportello sono state osservate problematiche simili a quelle indicate nello studio di Bendazzoli (2015), secondo il quale, nonostante i docenti intervistati avessero una buona padronanza del linguaggio specifico e della terminologia appartenenti al loro campo di ricerca, avevano tuttavia bisogno di supporto per ottimizzare la sintassi e fare in modo che non si basasse eccessivamente sulla loro L1 (p. 169), che in italiano consente una maggiore flessibilità nello spostamento delle unità sintattiche rispetto all'inglese. La strategia proposta da Bendazzoli è quella di comporre la frase in italiano semplificato per favorire il processo di traduzione (p. 169). La pratica adottata dai tutor del progetto Koinè, invece, opta per una riformulazione dei concetti, che cerchi di aderire il più possibile all'idea che si vuole esprimere in italiano, utilizzando però le costruzioni sintattiche messe a disposizione dalla grammatica inglese. A questo proposito, si può vedere come la soluzione indicata da Bendazzoli per la scrittura di articoli, che invita a passare attraverso la L1 per giungere alla L2, possa invece rivelarsi problematica nell'uso orale della lingua, come nel caso di TS_009, che aveva delle difficoltà a formulare le frasi in inglese perché nella sua mente i concetti venivano espressi in italiano e poi tradotti prima di enunciarli (Diary entry n° 35), rallentando quindi il ritmo del suo enunciato e rendendolo poco fluido:

(35) Diary entry: TS_009 (05/04/2016; 10:30-11:30)

There are still some difficulties in explaining concepts in English because the teacher thinks in Italian and tries to translate the same words in English. I told him that this is often really difficult and it takes too much time and energy as a mind process.

Questi esempi servono per dimostrare che nonostante alcune problematiche o richieste fossero comuni a molti dei partecipanti, come quelle che sono state evidenziate nei paragrafi precedenti, sotto altri punti di vista ogni partecipante ha delle esigenze diverse, a seconda delle proprie attitudini, del ruolo che ricopre in dipartimento, o nel caso dei docenti, della materia che insegna. Infatti, come verrà analizzato nella seconda sezione del capitolo, gli aspetti linguistici non sono stati gli unici a dover essere presi in considerazione allo sportello, in quanto una parte delle attività di supporto richieste miravano a risolvere problemi sorti nelle situazioni in cui i docenti devono

insegnare la propria disciplina in inglese. Inoltre, al fine di mostrare la diversità di contesti d'uso della lingua, nella sezione 4.4 vengono descritte le varie situazioni comunicative in cui viene utilizzata la lingua in ambiente accademico.

4.3 Problematiche di tipo metodologico e psicologico

In questa sezione vengono mostrati quali di tipologie di problemi sono stati evidenziati dai docenti, a livello metodologico e psicologico. Pur non essendo frequenti quanto i problemi linguistici, questo tipo di problematiche emergono principalmente in corrispondenza di situazioni legate all'insegnamento, e perciò riguardano da vicino il personale docente e la dimensione didattica dei corsi EMI. Nel primo paragrafo vengono mostrati degli estratti dai diari delle attività di sportello che riportano l'opinione dei docenti sulle difficoltà che possono insorgere nelle interazioni e comunicazioni con gli studenti (4.2.1). In seguito vengono trattati i problemi che sono insiti nella gestione dei materiali in inglese, sia per le lezioni in presenza che per i moduli online (4.2.2). Infine vengono trattati gli aspetti psicologici dell'insegnamento in inglese, che riportano le opinioni dei docenti sulle proprie capacità e il modo in cui queste vengono percepite dagli studenti. In questi paragrafi si è lasciato maggiore spazio agli estratti dai diari, per poter dare un punto di vista più ampio sulle annotazioni di tipo descrittivo e riflessivo che sono state redatte dai tutor. Queste riflessioni si accompagnano ad alcuni estratti dalle interviste, inseriti nella sezione finale del capitolo (4.4), da cui emergono le opinioni dei docenti, che aggiungono il loro punto di vista sulle questioni trattate finora, e aiutando a completare l'analisi.

4.3.1 Interazione con gli studenti

Durante le sessioni del servizio di supporto, vi è stata più di un'occasione di confronto fra i tutor e i partecipanti, che una volta stabilita una relazione di fiducia fra le due parti, hanno espresso, in qualche occasione, alcune delle loro opinioni in merito alle possibili difficoltà nell'interazione con gli studenti, che possono avere a che fare con la tipologia di studenti, come la loro nazionalità (TS_004), o le loro attitudini (TS_005):

(36) Diary entry: TS_004 (2/11/2015; 11:30-12:30)

She talked about how she supposes it must be difficult for some students to understand lessons in English, particularly French or Asian students.

(37) Diary entry: TS_005 (18/11/2015; 14:30-15:30)

He told me that when he was teaching [a scientific discipline] to Engineering students, it was easier because they had the same mind-set; while now that he teaches to students of Economics and Management, it is more difficult to be on the same wavelength. Indeed, he added, students from these two groups are “anthropologically different”.

Altre volte sono stati espressi dei commenti riguardo le modalità di gestione dei materiali (Diary entry n° 38), oppure verso il proprio modo di insegnare (Diary entries n° 38, 39), da cui emergono le attitudini dei docenti:

(38) Diary entry: TS_004 (15/03/2016; 13:30-14:30)

She said: “It is more complex to prepare slides when you are an expert, because all the content is clear in your mind and you want to tell everything immediately to the students.” I suggested that she tries pausing for some moments during her lectures, to let the students think about the topic of the lesson and interact (so she can relax too), but she said she is “afraid of silence”.

(39) Diary entry: TS_006 (29/03/2016; 14:15-15:45)

She told me how her course was going, saying that she felt quite confident while interacting with her students in class, where her topics were discussed and students were participating too (the previous Friday).

In queste occasioni, i tutor hanno cercato di dare dei suggerimenti (Diary entry n° 40-43), per rendere le lezioni più interattive o facilitare la comunicazione con gli studenti:

(40) Diary entry: TS_004 (19/01/2016; 10:30-11:30)

I suggested that we discuss, in the future, a series of teaching strategies that she can use to improve her way of teaching and overcome her problem in communicating, and she seems really interested.

(41) Diary entry: TS_005 (8/02/2016; 12:00-13:00)

I explained some techniques to him on how to make students more active in class, enhancing their participation. He said he would try out some of those techniques and took note of them.

(42) Diary entry: TS_006 (09/02/2016; 09:30-11:00)

Then we talked about class management and techniques to be more effective in class (she already uses visualizers in her slides). For example, I suggested that she could start one of her lessons with a question, to get the students involved from the beginning.

(43) Diary entry: TS_006 (23/02/2016; 10:30-11:30)

I suggested some teaching techniques on how to interact in class, for example by dividing the students into groups, and have them discussing a topic

Con alcuni dei partecipanti è stato possibile verificare, negli incontri di sportello successivi, se i suggerimenti dati fossero stati seguiti, con quali risultati, e quali impressioni ne avessero ricavato; mentre con altri partecipanti gli incontri erano più sporadici e quindi non c'era modo di discutere o appurare l'eventuale applicazione dei consigli offerti dai tutor. Altri esempi di tali suggerimenti vengono indicati nel paragrafo 4.4.1, dove sono spiegati con maggiori dettagli i modi in cui si è cercato di trovare delle soluzioni pratiche ai problemi e alle perplessità espressi dai partecipanti durante le sessioni.

4.3.2 Gestione dei materiali e delle lezioni

Uno degli argomenti su cui i partecipanti si sono talvolta espressi riguarda il modo in cui gestire i materiali didattici, ad esempio le slide per i corsi, che occasionalmente possono rappresentare un problema, in quanto possono contenere delle piccole imprecisioni (Diary entry n° 44), oppure possono risultare troppo dense di informazioni (Diary entry n° 45):

(44) Diary entry: TS_001 (23/11/2015; 10:30-12:30)

She wanted to practice giving a lesson that was very heavy in terms of figures and mathematical processes. [...] This took up most of the time; she made some math mistakes and needed to make some recalculations. She said: "This is why I need to practice before, so I can notice these mistakes".

(45) Diary entry: TS_004 (15/03/2016; 13:30-14:30)

She started to describe her slides, and as long as we were reading, she realised there were some changes to make. For example, some quotations she used were too long and dense, and too many examples were packed onto the same slide, while instead they should have been divided in 5 slides, one for each concept.

In alcuni casi, durante il *proofreading* dei materiali, i tutor hanno dato qualche suggerimento che potesse aiutare i docenti a rendere le loro slide più fruibili da parte degli studenti, ad esempio, inserendo degli elementi strutturali e visivi fra gruppi di slide, oppure degli schemi:

(46) Diary entry: TS_009 (10/05/2016; 10:30-11:30)

I suggested that he reduces the density of his slides, or to make the slides available for his students before the lectures, since the topic is in English and students would need more time to process the concepts. He considered the idea carefully (I do not know whether or not he follows the suggestion). I showed him how to insert notes below the slides in a presentation and he liked it, so he wrote down how to do it.

In un altro caso (Diary entry n° 47), ad esempio, il suggerimento indicato dal tutor non era attuabile, come spiegato dal partecipante a cui era stato rivolto:

(47) Diary entry: TS_005 (25/11/2015; 14:30-15:30)

When I suggested making the slides easier to understand, he told me that he could not, because otherwise the students would not study using the books and only the slides, which have therefore to remain as simple outlines.

Tuttavia, lo stesso docente ha cercato di aggiungere alcuni elementi di connessione fra i vari set di slide (che corrispondevano alle lezioni), per aumentare la coesione fra gli argomenti e facilitare gli studenti nella comprensione globale della disciplina:

(48) Diary entry: TS_005 (22/02/2016; 10:30-11:30)

He has added a table of contents at the beginning of each set of slides, and also some recap slides in between topics, to mark the passage from one topic to the other.

In tale modo, era possibile segnalare il passaggio da un argomento all'altro, in modo che fosse maggiormente evidente la struttura del discorso. Questo ed altri cambiamenti, sia sul piano metodologico che comunicativi sono stati intrapresi da questo docente, il quale ha partecipato alle sessioni di sportello in maniera assidua e costante, come verrà spiegato nel dettaglio al paragrafo dedicato alle strategie di insegnamento (4.4.1).

4.3.3 Aspetti psicologici dell'insegnamento in inglese

In molte occasioni, durante le sessioni, è avvenuto che i partecipanti si esprimessero in maniera spontanea a proposito dei loro stati d'animo o delle loro percezioni a proposito dell'insegnamento in generale, ma soprattutto delle difficoltà nell'utilizzare un'altra lingua per insegnare. Ad esempio, alcuni docenti lamentavano la monotonia (Diary entry n° 49), e la conseguente fatica, nello spiegare dei concetti complessi senza poter ricorrere alla flessibilità e dinamicità linguistica che possiedono nella propria lingua madre:

(49) Diary entry: TS_001 (04/02/2016; 13:30-15:15)

[...] She said she was tired and didn't really want to practice her lessons. She explained that teaching in English is quite boring for her, because she does not feel comfortable, nor as dynamic and creative as she is when she teaches in Italian.

In questo caso, una delle strategie proposte dal tutor per ovviare la monotonia delle lezioni monologiche, è stata quella di introdurre dei momenti di interazione (Diary entry n° 50), per far sì che gli studenti possano discutere fra di loro e con il docente, rendendo le lezioni più coinvolgenti:

(50) Diary entry: TS_001 (04/02/2016; 13:30-15:15)

When discussing her difficulties in delivering lectures, I suggested using more group work in her lessons as a way of generating discussion.

Altre problematiche di tipo psicologico sono legate alle lezioni di tipo frontale, solitamente monologiche, che possono avere degli effetti negativi sulla motivazione dei docenti (Diary entry n° 51), in particolare quando la durata dei corsi corrisponde ad un intero semestre accademico:

(51) Diary entry: TS_004 (19/01/2016; 10:30-11:30)

We first discussed the organization of her course in the next academic year, and the fact that she is going to teach for a longer period. She told me that she has a sort of middle-term crisis, because every year, she starts full of enthusiasm, but after some weeks, she loses it and feels like she is repeating the same programme over and over again.

In altri casi, il fatto di insegnare in inglese rende l'improvvisazione difficoltosa, soprattutto nel momento in cui le parole non vengono in mente (Diary entries n° 52, 53), oppure quando certi concetti diventano troppo complicati da spiegare con maggiori dettagli (Diary entry n° 54), come è emerso durante le sessioni, nelle occasioni in cui i docenti esprimevano le loro emozioni, opinioni o perplessità:

(52) Diary entry: TS_006 (09/02/2016; 09:30-11:00)

She told me that she gave a brief lecture in English and that she was satisfied with the interaction with students, although sometimes she had to stop and think about what she wanted to say.

(53) Diary entry: TS_009 (21/04/2016; 14:00-15:00)

He mentioned getting frustrated sometimes because he reads well and can easily recognize words, but yet when he needs to use them in a speech, he does not remember them.

(54) Diary entry: TS_006 (05/04/2016; 12:00-13:00)

She said that sometimes she avoids explaining some concepts into detail because in English she still feels less confident.

In questi casi, uno dei timori dei docenti è quello di essere giudicati negativamente dai loro studenti (Diary entry n° 55), i quali hanno molte aspettative nei confronti dei professori e si attendono un livello di competenza linguistica molto alto (Diary entry n° 56):

(55) Diary entry: TS_009 (11/01/2016; 10:30-12:00)

He is preparing a new Masters course that will start next year and his goal is to be able to teach it in English. He said the idea makes him uncomfortable because he feels students evaluate the English proficiency of their teachers.

(56) Diary entry: TS_005 (09/05/2016; 11:00-12:30)

He told me that the evaluation he gets from students is really harsh because they expect high levels of teaching in English. He said he will receive the students' evaluations for this course in September.

Le aspettative degli studenti nei confronti dei docenti sono state investigate in altri contesti (Jensen, *et al.* 2013; Gundermann, 2014; Dafouz, *et al.*, 2007; Lavelle, 2008), ma non tutti riportano risultati negativi. Ad esempio, nel questionario di Clark (2017), gli studenti italiani di un master condotto interamente in inglese si sono dichiarati soddisfatti del livello di inglese dei loro docenti, e metà dei rispondenti ha affermato di non avere problemi nella comprensione della pronuncia, contrariamente a quanto ipotizzato (pp. 296-297). Tuttavia, eventuali perplessità ed incertezze permangono da parte dei docenti (Guarda & Helm, 2017).

In alcuni casi tuttavia, come affermato per esempio nelle interviste a TS_009 e TS_002, il modello di riferimento su cui basare la propria competenza linguistica rimane quello del parlante nativo inglese:

TS_009: “Un modello standard in inglese è quello britannico, non ho altri modelli. Interagendo con altri docenti europei non inglesi, vedo un uso molto disinvolto della lingua, finalizzato più a capirsi che altro, poi non so. Non mi metto ad analizzare o identificare le regole che usa uno spagnolo, faccio sempre riferimento alla grammatica inglese cerco di usare quella e basta.”

TS_002: “Il top è parlare l'inglese ‘vero’, britannico, dopodiché è chiaro che è un mezzo di comunicazione, se non puoi comunicare in altro modo, devi comunicare così.”

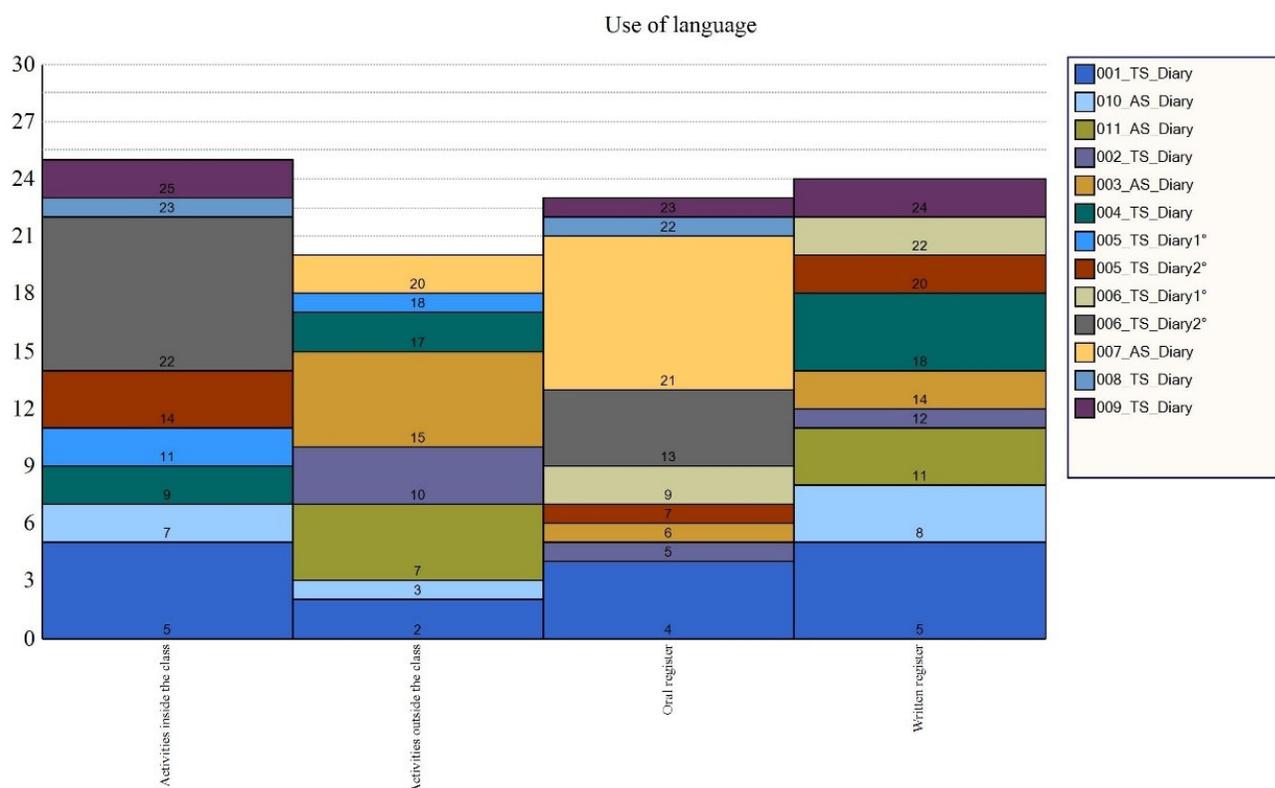
Questa tematica verrà discussa nel prossimo capitolo, in merito ai modelli di riferimento linguistici da adottare (cap. 5, par. 5.1.3). È necessario riflettere sul fatto che anche qualora il corpo docente decidesse di aderire ai modelli di parlante ELF (English as a Lingua Franca), ciò non rappresenterebbe una garanzia che gli studenti assumessero un atteggiamento maggiormente conciliante nei confronti del livello d'inglese dei propri docenti (v. Gundermann, 2014). Tuttavia, sembra necessario porre all'attenzione sia dei docenti che degli studenti delle alternative al modello di parlante nativo, per offrire loro una più ampia gamma di risorse linguistiche a cui fare riferimento (v. Jenkins, 2009b, p. 34; Jenkins, 2011, p. 935).

4.4 Situazioni comunicative

A partire dalle problematiche emerse nelle sessioni di sportello, in particolare a proposito dell'uso del linguaggio, è stato possibile individuare una serie di situazioni comunicative che si verificano in diversi contesti accademici. All'interno dei dati, queste situazioni sono state suddivise in base al luogo fisico ipotetico o al momento in cui avvengono, e si distinguono l'una dall'altra perché a seconda del luogo vi sono delle necessità linguistiche diverse. In una delle fasi successive della codifica, sono state perciò create delle categorie che descrivessero gli ambiti in cui potevano avvenire le situazioni linguistiche per le quali veniva richiesta una consulenza, in modo da poterle catalogare. Le etichette scelte si riferiscono al luogo, che è stato distinto in "Activities inside of the class", per tutte quelle attività che riguardano la didattica e l'insegnamento, come la preparazione dei materiali o il linguaggio per gestire la classe. Al contrario, l'etichetta "Activities inside of the class" indica quelle attività destinate ad ambiti più amministrativi o burocratici, come il fatto di redigere lettere da inviare all'estero, o le espressioni da usare durante le conferenze. La figura qui di seguito ne mostra le occorrenze all'interno dei dati codificati. Nei dati è stata inoltre rilevata la presenza di un registro "scritto" e uno "orale", che determinano la tipologia di evento linguistico, come verrà approfondito più avanti (par. 4.5.3).

Nei due paragrafi seguenti verranno mostrate il tipo di situazione comunicative che possono avvenire "internamente alla classe" (4.3.1) ed "esternamente alla classe" (4.3.2), come ad esempio le situazioni che si creano quando il docente è fuori sede oppure nelle interazioni che hanno luogo al di fuori degli ambienti prettamente accademici. Questa parte delle analisi serve a dimostrare che esistono diverse esigenze linguistiche alla base delle richieste dei partecipanti allo sportello, di cui ne vengono forniti alcuni esempi e spiegazioni.

Figura V: Uso della lingua – contesti e registri



4.4.1 Comunicazioni interne alla classe

La situazione comunicativa in cui solitamente sono immersi i docenti universitari è la lezione accademica. Per tale motivo, non sorprende il fatto che una parte delle attività dello sportello sia stata dedicata alle problematiche che possono insorgere durante la preparazione delle lezioni, oppure durante il loro svolgimento. Questa attività, all'interno dei diari, è stata denominata "Rehearsing or preparing a presentation/lecture or a course", a seconda anche del tipo di materiale,

si poteva trattare di alcune slide da presentare agli studenti del corso di dottorato, oppure di un'intera lezione da provare prima di farlo di fronte agli studenti, oppure della revisione linguistica dei contenuti di un corso intero o di un modulo accademico. Alcuni dei docenti hanno quindi utilizzato lo sportello per rivedere le loro presentazioni, in vista dell'inizio dei corsi, e durante l'anno accademico ogni qualvolta avessero dei contenuti da esporre e desiderassero ricevere un feedback in proposito da uno dei tutor. In alcuni casi si è trattato soltanto di leggere oppure discutere insieme le presentazioni (Diary entries n° 58, 59), in altri anche di verificarne la comprensibilità e correttezza durante l'esposizione (Diary entries n° 60, 61):

(57) Diary entry: TS_005 (03/02/2016; 16:00-17:00)

He just wanted me to proofread his slides for 3 lessons in order to be well-prepared ahead of schedule. We read them all together. There were only some small mistakes such as: the sum of the square errors → the sum of the errors, squared; *information are → information is; *They are usually seen introduced → they are usually introduced.

(58) Diary entry: TS_006 (02/02/2016; 10:30-11:30)

She is giving a new course in English starting in the 4th term. The course is still being developed so there are no teaching materials prepared for it. She wanted to discuss her ideas for it, just to practice explaining certain concepts.

(59) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

In this hour, she briefly presented two lessons for the day [...]. She asked me to correct her as soon as she made mistakes. I asked her to speak slower and finish sentences so I could more easily identify and rectify them.

(60) Diary entry: TS_006 (28/01/2016; 15:00-16:00)

She just found out she was giving a lecture in English in an hour and a half so she needed to run through her slides very quickly to practice her explanations orally, as well as, have me verify the grammar in her slides.

Ad esempio, i docenti richiedevano esplicitamente ai tutor di impersonare il ruolo degli studenti con cui poi avrebbero interagito per davvero, in modo da poter ricreare artificialmente delle condizioni simili a quelle che avvengono in classe:

(61) Diary entry: TS_006 (10/03/2016; 14:00-15:00)

She wanted to practice giving a lesson for a course that is starting in less than two weeks. She asked me to play the role of student while she spoke, and encouraged me to ask questions. She also asked me to stop to correct her powerpoint slides and her speaking as needed.

(62) Diary entry: TS_005 (02/02/2016; 11:30-12:30)

He wanted a chance to rehearse his lecture before delivering it in the afternoon. He highlighted the fact that he wanted to treat me as his actual class and that he encouraged me to interrupt and correct him. Thus, he started with “alright everyone, please take your seats”.

Tuttavia, le situazioni di insegnamento “interno alla classe” possono essere estese al di là del luogo fisico, per includere tutti quei momenti didattici che si svolgono anche online. Per tale ragione, è stata inserita in questa categoria anche la preparazione di materiali per la parte dei corsi che non si svolge in presenza:

(63) Diary entry: TS_005 (9/02/2016; 11:00-12:00)

We started to proofread a series of tests he prepared for his students online (on Moodle). We read it together and check the correctness of the form.

(64) Diary entry: TS_005 (09/03/2016; 16:30-17:00)

He is preparing an online mini-course, with powerpoint slides and recorded explanations. It is not an academic course with an exam. He found that many students come to his course having forgotten the basics of xxx, so rather than dedicating class time to it, he wants to prepare this mini course to prepare students beforehand. The task of today’s session was to start recording the commentary with each individual slide.

Come parte della vita accademica vi sono inoltre situazioni che richiedono un uso specifico del lessico, come ad esempio i momenti in cui gli studenti vengono esaminati (Diary entry n° 66) ed è necessario informarli delle regole e degli obblighi da rispettare durante un esame (Diary entry n° 67). Oppure occasioni in cui gli studenti devono essere richiamati al silenzio perché disturbano il corso della lezione o il corretto svolgimento di un esame (Diary entries n° 68, 69):

(65) Diary entry: TS_001 (9/12/2015; 16:00-17:00)

We also revised the sentences to be used during an exam, a list of expressions which we prepared together some weeks before.

(66) Diary entry: TS_001 (9/12/2015; 16:00-17:00)

After discussing the Koinè project, we quickly reviewed an e-mail to inform the students about the exam they had to take the following day. For example, we wrote which rules should be respected when attending the exam (“announcement” as the title of the e-mail, difference between “advice” and “advise”, the right modal verbs – must, have to, allow).

(67) Diary entry: TS_008 (24/11/2015; 12:30-13:30)

We talked a bit more about vocabulary; he would like to know some expressions to use in class to keep the students quiet, sentences to “break the ice”, or what to say during an exam.

(68) Diary entry: TS_008 (16/12/2015; 14:30-15:30)

Last time we mentioned some expressions to keep the students quiet in class, and we looked together at a list of sentences that I sent him about scolding students in the class and expressing anger at various levels of formality and according to the strength of the feeling (ex. slightly annoyed, disappointed, angry, furious, ...).

Queste attività ricorrono di frequente nella vita lavorativa di un docente, ma talvolta in tali momenti le parole giuste non vengono in mente in una lingua straniera, e diventa perciò necessario conoscere in anticipo le espressioni per poterle utilizzare all’occorrenza. Ad esempio, quando è necessario riformulare un concetto espresso durante la lezione per rispondere alle domande degli studenti, oppure nei momenti di interazione, quando bisogna saper improvvisare ed essere chiari al tempo stesso. Si basa su questo tipo di necessità la richiesta di TS_006, che desiderava migliorare i suoi momenti interattivi con gli studenti, nonostante le difficoltà che l’interazione in una lingua straniera può presentare in un ambiente formale:

(69) Diary entry: TS_006 (22/12/2015; 09:30-10:30)

She would like to learn expressions for taking time before answering a question, and more linguistic devices to connect sentences together and give more cohesion to her speech. She is also interested in questions tags and rhetorical questions. Her aim is to become more confident in speaking because her course will probably have more interactive moments than a standard course with a frontal lesson mode only

Numerose espressioni linguistiche sono state fornite ai partecipanti nel corso delle sessioni di sportello, proprio per fare fronte al tipo di situazioni indicate qui sopra. Per una lista delle parole e frasi utilizzare, si rimanda al paragrafo 4.2.1 (*tabella XIV*).

4.4.2 Comunicazioni esterne alla classe

Oltre a quanto esposto nel paragrafo precedente, sono state individuate durante la raccolta dati, una serie di situazioni-tipo che richiedono determinate competenze linguistiche per essere gestite in modo adeguato o secondo le aspettative degli interlocutori. Queste situazioni, pur facendo parte della vita accademica dei partecipanti, avvengono in contesti che esulano dall'ambito educativo, ma rientrano in quello delle interazioni sociali.

Ad esempio, in alcune occasioni si è verificato che i partecipanti avessero bisogno di scrivere delle lettere formali in inglese, ad esempio per invitare dei docenti stranieri (Diary entry n° 71), ma anche per gestire i rapporti con questi ultimi (Diary entry n° 72):

(70) Diary entry: TS_001 (16/11/2015; 9:30-10:30)

Writing: She was preparing a general invitation/welcome letter for a guest lecturer. She told me the ideas she wanted to include and I gave her the correct formal/polite formulations.

(71) Diary entry: TS_001 (28/01/2016; 16:30-17:00)

We wrote an email to a visiting professor who will be arriving the following week. She wants to pick him up at the airport, organize his courses, and collaborate on some projects. She wanted to sound professional, yet familiar. Basically, she told me what she wanted to say and I dictated a message based on the tone she wanted to convey.

Nei rapporti con i colleghi di altre nazionalità ci possono essere sia situazioni formali, come durante le conferenze, che momenti più conviviali, in cui capita di conversare di tematiche anche non accademiche. In entrambi i casi, è importante saper utilizzare il registro adeguato e fare uso delle proprie risorse linguistiche. Per tale ragione, uno dei partecipanti (TS_002) ha richiesto di fare pratica dei termini da poter utilizzare in occasioni quali presiedere una conferenza (Diary entry n° 73), presentare un libro (Diary entry n° 74), e sostenere una conversazione informale (Diary entry n° 75), come si vede dagli esempi sottostanti:

(72) Diary entry: TS_002 (11/11/2015; 14:30-15:30)

We talked about his role at the university and we revised some vocabulary that I gave him to use while chairing the Research Day of the Department.

(73) Diary entry: TS_002 (2/12/2015; 15:00-16:00)

We talked about a book that he edited in collaboration with a colleague and with the contribution of many other authors. He explained the content of the book, which is about xxx situation. He used suitable vocabulary and he managed to convey his ideas clearly, even though the topic of the book was complex.

(74) Diary entry: TS_002 (1/12/2015; 11:00-12:00)

We talked about his upcoming trip to go to a conference in another city, and it was an occasion to insert some other vocabulary in our conversations (ex. behaviour/habit/attitude; allow and other modal verbs; bound to; eastern/western, ...). He also mentioned a couple of books which deal with academic life.

(75) Diary entry: TS_002 (1/11/2015; 10:30-11:30)

He described the reasons why he makes appointments with the tutors at the help desk. He said he wanted to develop his small talk skills as well as his oral comprehension.

Come per i docenti, anche lo staff amministrativo si trova a dover utilizzare il linguaggio secondo modalità che sono la conseguenza delle politiche di internazionalizzazione, come ad esempio il fatto di costruire e mantenere network internazionali, gestendo la corrispondenza con l'estero (Diary entry n° 77) o mandando documenti in risposta a bandi di concorso europei (Diary entry n° 78):

(76) Diary entry: AS_011 (26/01/2016; 10:30-11:00)

She needed to send an email to a colleague (dean's office) of another university, and she wanted to sound as polite as possible, so I added some modal verbs and reformulated a couple of sentences.

(77) Diary entry: AS_003 (28/01/2016; 15:00-16:00)

She was preparing an introduction of the university's mission statement. She had written it in Italian, but she needed it in English to send to an international accreditation board. Her idea was that she would use the Italian version to help her explain each paragraph to me in English and we would decide on the best way to explain it written English, to avoid translating directly.

Inoltre, una parte dei procedimenti con cui si accolgono gli studenti internazionali include anche la preparazione di documenti informativi, perché gli studenti sappiano a chi rivolgersi per informazioni (Diary entry n° 79), oppure chi sia il loro coordinatore (Diary entry n° 80), o quali procedure seguire (ad es. come trovare un supervisore) una volta concluso il loro periodo di studi (Diary entry n° 81). A tale scopo, lo sportello ha potuto fornire un supporto linguistico sia nel preparare una serie di materiali, che nel fornire al personale i mezzi per esprimersi secondo le loro necessità (Diary entry n° 82):

(78) Diary entry: AS_007 (15/12/2015; 11:30-12:30)

I started by asking her why she would need English in her daily work. She explained that sometimes international students come to ask for professors' office hours, directions, contact information, etc. and she needed to know some expressions to answer their questions.

(79) Diary entry: AS_003 (10/02/2016; 13:30-15:30)

We had difficulty deciding on an exact title in English for the various committees since not all of them have easy equivalents in the American system. We discussed before ultimately deciding on the most concise titles possible. (equivalent for distinguishing Italian Master/Laurea Magistrale/American Master, a committee in which students' representatives and professors discuss the quality of teaching and courses).

(80) Diary entry: AS_010 (18/01/2016; 10:30-11:30)

She was preparing a document in English explaining the procedures to follow online in order for students to find a supervisor for their thesis. We helped her with the translations of some expressions and we checked that all the steps of the procedure were clear

(81) Diary entry: AS_003 (23/11/2015; 09:30-10:30)

We discussed the possibility of preparing some expressions for some of the staff to say in the event they have to deal with foreign students in English, in thinking [...] of the staff with particularly weak or non-existent English. We prepared some expressions [...] to be able to ask a student's name and possibly write down a message.

Tutte queste tipologie di situazioni, esemplificate nella *tabella XIX*, dimostrano che lo staff accademico si trova ad avere bisogno di conoscere il linguaggio da utilizzare in una molteplicità di usi (*tabella XIV*), che i tutor hanno provveduto a fornire, rendendo evidenti aspetti lessicali che prima non erano stati presi in considerazione, come i verbi modali nelle forme di cortesia (Diary entry n° 76), o formulazioni tecniche per i bandi (Diary entry n° 77). Allo stesso modo, anche alcune caratteristiche appartenenti al linguaggio orale sono state affrontate, seppure in modo più superficiale (Diary entry n° 81).

Nel prossimo paragrafo verranno trattate le prime conclusioni sul ruolo dello sportello, che mostrano anche gli effetti dei suggerimenti e delle strategie adottati dai tutor, nei confronti delle richieste dei partecipanti. Questi ultimi forniscono il loro punto di vista, espresso durante le interviste, a proposito del supporto ricevuto.

4.5 Il ruolo dello sportello

Le analisi dei dati finora condotte hanno fornito una prima immagine delle attività che si sono svolte allo sportello e del tipo di problemi e necessità che sono state riscontrate nei partecipanti. Questa sezione mostra nel dettaglio quali tipi di strategie siano state proposte ai partecipanti per riuscire a risolvere i problemi posti durante le sessioni di sportello (4.4.1). Allo scopo di verificare se alcuni dei suggerimenti dei tutor fossero stati messi in pratica, sono state condotte delle interviste ad alcuni dei partecipanti appartenenti al corpo docente (cap. 3, par. 3.3.4). È stato quindi chiesto ai diretti interessati quale sia stato l'impatto dello sportello sul loro modo di utilizzare la lingua inglese nelle loro attività accademiche (4.4.2). È stato quindi possibile trarre alcune conclusioni preliminari, che possano rispondere alle domande di ricerca di questo progetto (4.4.3).

4.5.1 Suggerimenti dei tutor sulle strategie dei docenti

Come è stato accennato in precedenza in altri paragrafi di questo capitolo (es. par. 4.3), fra gli scopi del servizio di sportello vi era anche quello di fornire dei consigli pratici che gli utenti potessero sperimentare nello svolgimento delle loro attività accademiche. Alcuni dei suggerimenti consistevano in tecniche volte a migliorare le proprie capacità linguistiche. Ad esempio, uno dei partecipanti desiderava ampliare il proprio lessico (TS_009), quindi sono state indicate delle modalità con cui poter imparare nuove parole ed espressioni, ad esempio creando un glossario personalizzato a partire dagli articoli letti all'interno del proprio settore di ricerca, per poi usare queste parole in nuove costruzioni di sua creazione (Diary entry n° 82):

(82) Diary entry: TS_009 (01/02/1016; 10:30-12:00)

I gave him some suggestions on how to improve his vocabulary: by underlining words he does not know or that he likes when he reads a text in English (especially if academic); writing new words or expressions in his personal dictionary (a rubrics), looking for their meaning if necessary; trying to use the new words to make examples/sentences, especially related to his field of studies.

Altre competenze che i partecipanti desideravano acquisire includevano il miglioramento delle abilità nella conversazione, come espresso in più occasioni da TS_002 o da AS_003 (Diary entry n° 83). In entrambi i casi, molte sessioni di sportello sono state dedicate alla “conversation practice”, in modo che i partecipanti si sentissero liberi di affrontare argomenti che potevano poi utilizzare anche in altre conversazioni, in contesti ELF, avendo la sicurezza di conoscerne il lessico perché era stato “testato” o corretto allo sportello. Gli argomenti di conversazione allo sportello potevano essere di vario tipo, dalla politica all’economia, dalla musica all’arte. Nella maggioranza dei casi, le parole nuove utilizzate durante le conversazioni venivano trascritte dal partecipante o dal tutor, che provvedeva poi ad inviarle per email all’interessato, una volta finita la sessione:

(83) Diary entry: AS_003 (23/11/2015; 09:30-10:30)

She wanted to improve her conversation skills and her listening skills. No specific language problems were addressed. Sometimes I used words she didn’t know, so I wrote them down and explained them (dubbed, hospitable).

Altri suggerimenti forniti ai partecipanti includevano consigli su come migliorare la scrittura di articoli accademici (Diary entry n° 84) o altre pubblicazioni (Diary entry n° 85):

(84) Diary entry: TS_009 (23/05/2016; 10:30-12:00)

Following his request, I gave him some links to websites in which he could find practical suggestions on how to improve his way of writing in academic English

(85) Diary entry: TS_004 (23/03/2016; 13:30-14:00)

She asked for some suggestions about the best way to write a new addition of a book that she originally published in Italian. She doesn’t want to just translate it. I suggested that she makes a detailed outline from the original version and that the new chapters should be written directly in English.

A questo proposito sono state fornite anche una serie di risorse online su come aumentare il grado di formalità, o quali espressioni standard vengono comunemente utilizzate negli articoli accademici. Tutte le informazioni e i siti web proposti sono stati inoltre inseriti in una cartella condivisa, accessibile ai partecipanti attraverso il loro account di posta elettronica universitario.

Riguardo le modalità di insegnamento in particolare, uno dei docenti (TS_009) è stato seguito da entrambi i tutor nell’arco di 4 mesi, per circa 2 incontri di 2,5 ore alla settimana (1 incontro con ciascun tutor circa una volta a settimana). Durante le sue sessioni, il docente ha potuto richiedere

feedback sia di tipo metodologico (Diary entry n° 86) che linguistico (Diary entry n° 87) da ciascuno dei tutor:

(86) Diary entry: TS_009 (02/05/2016; 10:30-12:00)

I suggested that he clarifies at the beginning of his talk, that he will be talking about three problems, so that his students know they have to expect 3 problems and then 3 solutions (to give more coherence to his speech). He wrote down my suggestions for delivering that part of his lesson (ex. “now I will show you 3 main problems about....and then their possible solutions”).

(87) Diary entry: TS_009 (31/05/2016; 12:00-13:00)

After he finished explaining the slides, he asked for some general comments. I explained that he should be more concise and avoid repetitions in his oral examples to make it easier to follow along with the powerpoint slides. I also recommended paying attention to prepositions.

Altri consigli riguardavano la gestione dei materiali che, come è stato menzionato al paragrafo 4.3.2, poteva talvolta essere problematica per i docenti. Ad esempio, a volte i contenuti espressi nelle slide erano troppo densi di informazioni ed era necessario diluire tale densità (Diary entry n° 88), dividendo i concetti per renderli maggiormente assimilabili dagli studenti, anche attraverso esemplificazioni (Diary entry n° 89):

(88) Diary entry: TS_009 (05/04/2016; 10:30-11:30)

I gave him the suggestion to split one of his slides into two because it was too dense with content. Another suggestion was to exemplify words such as “horizontal and vertical competition” with examples from the real world and from his field. He wrote down my suggestions for its future explanations.

(89) Diary entry: TS_004 (15/03/2016; 13:30-14:30)

We discussed on how to improve her way of presenting her slides: Not reading from them; planning some moments for interaction (asking students to give their opinions); and dilute the content of some slides.

Altri suggerimenti proposti riguardavano la gestione degli argomenti e dei tempi delle lezioni. Ad esempio, è stato discusso con TS_009 quale fra i suoi corsi potesse prestarsi meglio ad essere insegnato in inglese (Diary entry n° 90), oppure con quali modalità rendere la classe più interattiva (Diary entry n° 91), ad esempio:

(90) Diary entry: TS_009 (01/02/1016; 10:30-12:00)

He showed me the slides (in Italian) of a lecture that he would like to deliver in English, and he asked me how to start using English in class. I told him that a good strategy would be to begin with a topic he knows really well in Italian, so as to feel more confident talking about it in English. Otherwise, to start with an easy/basic topic, so that his students would not struggle to understand it. He seemed satisfied with the suggestions, and wrote them down as long as I was speaking.

(91) Diary entry: TS_009 (08/02/1016; 10:30-12:00)

We talked about some more strategies to help class interaction, such as using visual tools (Wordle) or shared platforms. Some more tips on teaching, such as: avoiding reading from the slides; starting a lesson with a question for the students; explaining the meaning of a quotation and why it was chosen; showing how the topic relevant to the students.

A proposito di strategie di insegnamento, in un caso in particolare, uno degli utenti ha preso parte al progetto Koinè in maniera più assidua di altri, prenotando circa due sessioni da 2 o 2,5 ore ogni settimana nell'arco di tutto l'anno accademico. Il docente TS_005 ha infatti utilizzato lo sportello per portare a termine dei progetti inerenti la sua disciplina, come la creazione di registrazioni audio per alcuni set di slide, oppure l'utilizzo di tecniche metodologiche diverse e nuove strategie di comunicazione (93) da sperimentare con i suoi studenti dopo averne discusso alle sessioni di sportello (Diary entry n° 92):

(92) Diary entry: TS_005 (10/11/2015; 12:00-13:00)

He talked about his field of study and his wish to improve his way of teaching. He is not afraid of challenging himself.

Gli estratti che seguono mostrano alcune tappe del percorso compiuto da TS_005 insieme ai tutor nell'arco dei sette mesi di sportello, a partire da novembre 2015, in cui ha espresso il desiderio di discutere tematiche metodologiche, al mese successivo, in cui nel frattempo aveva fatto delle modifiche e delle aggiunte alle sue slide (Diary entry n° 93), allo scopo di renderle più coese a livello strutturale:

(93) Diary entry: TS_005 (24/11/2015; 11:00-12:30)

We went on correcting his slides ("Introduction" to the course), and he practised by rehearsing the content of his lesson. He showed me that he discovered [...] a series of attention getters/grabbers which he wanted to start using in his classes.

(94) Diary entry: TS_005 (22/12/2015; 11:30-13:00)

We used the big screen in one of the lecture halls to rehearse his slides and improve their quality and cohesion through a larger use of: signposting between different topics; conclusions or summarising at the end of sub-topics; (more) take-home messages at the end of the lessons; links at the end of slides to chapters in the book(s); links to glossaries. He liked these suggestions (especially the concept of signposting) and said he would start to apply them to his slides and lectures.

A partire da febbraio 2016, TS_005 ha messo in pratica durante le sue lezioni alcuni dei suggerimenti forniti riguardo la metodologia, come ad esempio: l'uso di domande anonime per permettere agli studenti di esprimere i loro dubbi (Diary entry n° 95), anche se ha avuto risultati poco soddisfacenti, oppure introducendo problemi pratici all'inizio delle sue lezioni (Diary entry n° 96), da far risolvere agli studenti prima di procedere con le spiegazioni:

(95) Diary entry: TS_005 (15/02/2016; 12:00-13:00)

He told me that he applied one of the teaching techniques we talked about the preceding week. At the beginning of the lesson, he gave a small, blank piece of paper to his students, where they could write their questions, instead of posing them in front of the others. The results were that not everyone wrote a question, and those who wrote were either technical questions (on calculations) or about the exam. I also gave him some suggestion on how to persuade more students to participate in his tutoring lessons.

(96) Diary entry: TS_005 (08/03/2016; 11:00-12:00)

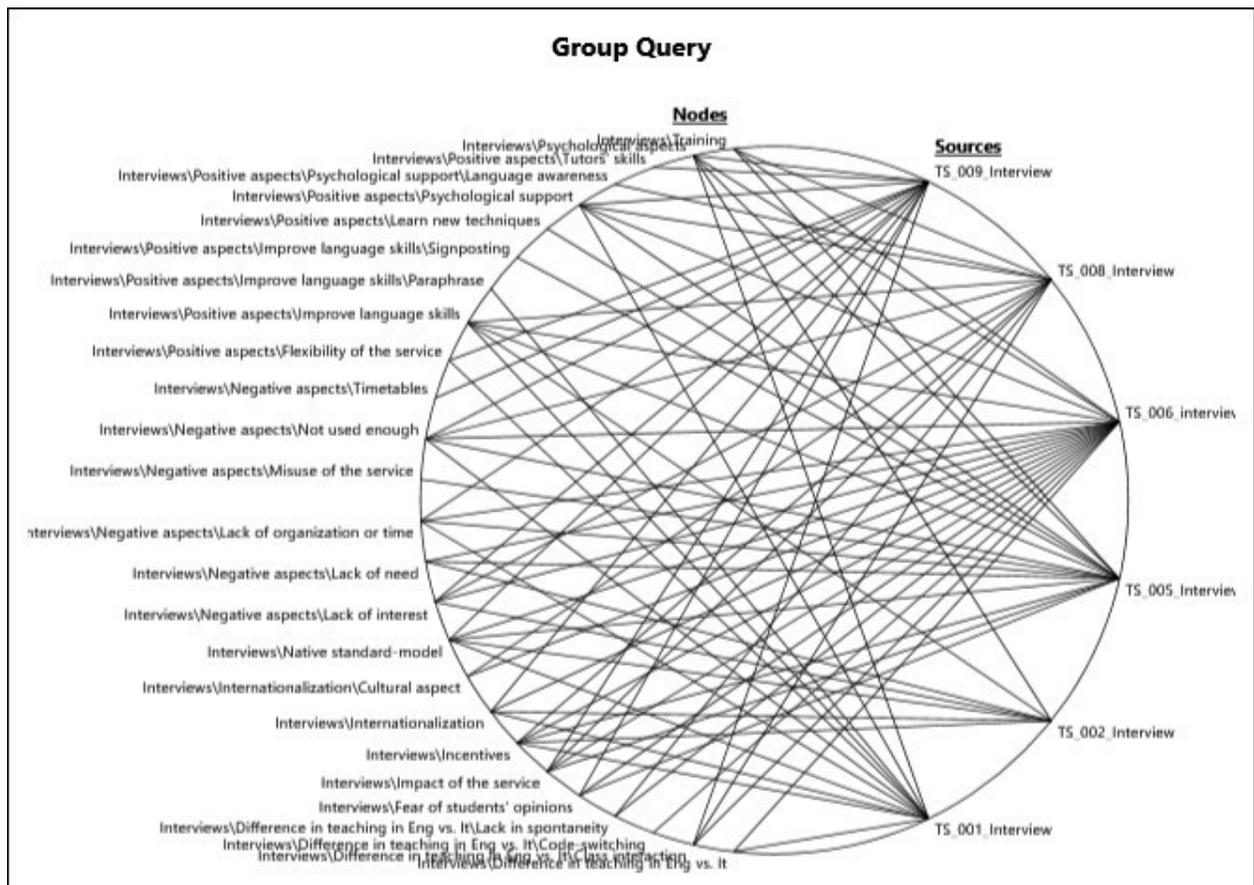
We talked about the slides and his course, he told me he would like to insert short recordings for a set of slides of a topic that his students can revise at home (a sort of flipped classroom). Moreover, at the beginning of a new topic, he inserts the "problem of the day", which can be a more challenging way to start a lesson.

In seguito, durante l'intervista a cui TS_005 ha partecipato nel marzo 2017, ha affermato di aver ricevuto le valutazioni degli studenti a proposito del suo corso, e di aver notato un miglioramento nelle loro valutazioni. Come ha affermato durante l'intervista, i cambiamenti introdotti nel suo corso a seguito dei suggerimenti dei tutor possono aver contribuito al miglioramento delle sue prestazioni agli occhi degli studenti (v. par. 4.5.3).

4.5.2 Risultati e impatto dello sportello

Al fine di poter conoscere le opinioni dei partecipanti in merito all’esperienza vissuta, e determinare l’impatto che lo sportello può aver avuto sulla percezione delle loro capacità, o sulla loro competenza linguistica, sono state condotte una serie di interviste, come spiegato nel capitolo precedente (cap. 3, par. 3.3.4). Una volta trascritte le interviste, i dati sono stati inseriti su Nvivo e codificati in base ad un’analisi che andasse ad evidenziare i temi principali, ricavati direttamente dalle risposte dei docenti. Di seguito viene mostrata l’immagine di una “Group query” su Nvivo (Woolf & Silver, 2018, p. 96), che raggruppa tutte le tematiche analizzate e mostra le connessioni tra queste e le interviste condotte:

Figura VI: Group query delle interviste condotte



Per facilitare la comprensione dei temi identificati, nella tabella seguente vengono indicate le etichette assegnate a ciascun tema, in corrispondenza delle domande che sono state rivolte a tutti gli intervistati, nonché la lista dei paragrafi della ricerca in cui queste informazioni sono state commentate, attraverso gli estratti ricavati dalle interviste.

Tabella XVIII: Domande e tematiche codificate nelle interviste

Domande comuni dell'intervista semi-strutturata (allegato C)	Tematiche codificate nei dati trascritti	Paragrafo in cui sono commentati i dati delle interviste
1. Quali sono stati gli aspetti positivi che ha riscontrato nel servizio di sportello?	Tutors skills Improve language skills Learn new techniques	4.5.2 Risultati e impatto dello sportello
2. Ritiene che l'uso del servizio possa aver avuto un impatto sul suo modo di utilizzare la lingua inglese?	Signposting Paraphrase Flexibility of the service Training	5.1.2 Problematiche metodologiche e psicologiche 5.3.2 Incentivi al training
3. Come valuterebbe l'impatto del servizio di sportello sul suo modo di utilizzare la lingua inglese/comunicare in inglese?	Language awareness Psychological support	4.5.2 Risultati e impatto dello sportello
4. Quali sono gli aspetti che potrebbero essere migliorati?	Timetables Not used enough Misuse of the service	4.5.2 Risultati e impatto dello sportello
5. Quali sono, secondo lei, i motivi che possono precludere la partecipazione al progetto /frequenziazione del servizio?	Lack of organization or time Lack of need Lack of interest	5.2.2 Ipotesi sulla limitata partecipazione al progetto
6. Ci sono studenti internazionali nelle sue classi? Se sì, quanti (circa)? Hanno un comportamento diverso rispetto agli studenti italiani?	Internationalization Cultural aspect Incentives Native standard model Psychological aspect	5.1.3 Quale modello di riferimento per la lingua?

A partire dalle interviste, in questa parte del capitolo sono stati scelti solamente gli estratti in cui gli intervistati si riferivano esplicitamente alla loro esperienza personale, in modo da fornire il loro punto di vista inerente le prime quattro domande, che sono state poste durante ciascuna intervista. Riguardo la percezione dello sportello, tutti i partecipanti intervistati hanno espresso opinioni favorevoli sulle proposte realizzate tramite il progetto e i suoi scopi. In questa domanda, sugli

aspetti positivi riscontrati nel servizio di supporto, le risposte fornite hanno sottolineato l'importanza non solo di ricevere una correzione dei propri errori, ma anche di ottenere un *feedback*, l'opinione di qualcuno che mette a disposizione le proprie competenze e il proprio tempo.

1) Quali sono stati gli aspetti positivi che ha riscontrato nel servizio di sportello?

TS_001: “Allora, gli aspetti positivi, di risolvere tante incertezze, di migliorare e di dare anche un'organizzazione mentale alle varie cose. Soprattutto, sapere di aver qualcuno su cui contare.”

TS_005: “Uno degli aspetti più positivi è stato sperimentare forme diverse di lezione, e poi comunque avere uno scambio è sempre utile per confrontarsi, e quindi poi avere maggiore sicurezza su quello che si fa. Secondo me questo è veramente utile.”

TS_006: “Al di là della correzione stessa, di slide e parlato, il fatto che ti dà più sicurezza. Nel senso che, se sai che qualcuno che conosce la lingua ti ha ascoltato e capito quello che hai detto, vuol dire che forse anche gli studenti ti capiranno. Forse.” [risata]

TS_008: “Penso che sia una grande opportunità per tutto il personale, sia docente che non docente (ma io mi soffermo su quello docente), nel senso che, per chi ha già una buona familiarità con la lingua, per migliorare alcuni aspetti linguistici specifici.”

TS_009: “La professionalità di chi lo ha fornito, sia nei seminari che gli incontri individuali. La disponibilità di orari, avere una certa flessibilità, potermi accordare con facilità, oltre all'aver ottenuto una serie di indicazioni molto utili.”

In seguito sono state poste delle altre domande, in particolare sull'impatto che il servizio può avere avuto sul modo di utilizzare la lingua. Uno dei fattori con cui si può considerare la portata dell'influenza dello sportello sui partecipanti probabilmente dipende anche dalla frequenza con cui ciascuno di loro ha potuto prenotare degli appuntamenti. Infatti, con coloro che hanno usufruito dello sportello per una o due volte la settimana (TS_005, TS_009) sono state affrontate delle tematiche in maniera più approfondita e continuativa, rispetto a partecipanti che sono venuti per un numero inferiore di volte, per esempio coloro che hanno partecipato con una frequenza di circa una volta al mese (vedi *tabella VIII*, cap. 3). Le risposte riguardo l'impatto del servizio di sportello sui partecipanti sono comunque state tutte affermative.

2) Ritiene che l'uso del servizio possa aver avuto un impatto sul suo modo di utilizzare la lingua inglese?

TS_001: “Sicuramente. Sì, una maggiore tranquillità che deriva non solo dalle maggiori competenze acquisite, e qui dipende sempre dallo studio individuale, al di là di risolvere una serie di problemi. Però, la consapevolezza [...] che se avessi bisogno di qualcuno, è a disposizione, e sapere di aver comunque parlato con persone così preparate che comunque ti dicevano che potevi farcela, è qualcosa che da un punto di vista, che non è proprio psicologico, ma è proprio di impostazione, cioè ti dà delle sicurezze. [...]”

TS_005: Per me, sì. [...] Secondo me lo sportello è stato utilissimo per le persone che l’hanno utilizzato, ma poche persone lo hanno utilizzato, mi pongo la domanda, perché?”

TS_006: “Sicuramente un impatto reale, nel senso che credo di aver imparato la lingua un po’ meglio, ma a me serviva anche psicologico. Cioè la parte difficile secondo me d’insegnare in un’altra lingua è la lingua stessa, ma è anche il fatto che gli studenti adesso, anche per un gap generazionale, sanno molto meglio le lingue rispetto a noi. E quindi, mentre quando vai in aula in italiano, sei tu che sai più di loro, quando vai in aula in inglese, non è detto; e quindi hai persone che parlano l’inglese molto meglio di te. E questa secondo me è la parte più difficile.”

TS_008: “Non ho avuto abbastanza incontri. [...] Ma ho preso spunto dai video [che abbiamo registrato delle sue lezioni] su alcune cose che ho osservato che faccio e su cui ho pensato di stare più attento.”

TS_009: “Senz’altro sì, nel linguaggio parlato, anche scritto, nonostante il mio uso sia standardizzato a causa delle materie che tratto.”

In alcuni casi, come si può leggere dalle affermazioni dei partecipanti, l’impatto maggiore è stato ottenuto dal punto di vista psicologico (TS_001, TS_006), in altri casi invece i partecipanti sono diventati più consapevoli dell’uso che fanno della lingua (TS_008, TS_009). Volendo dare una valutazione globale dello sportello, è stata posta una domanda riguardo l’effettiva adesione al progetto da parte dei membri del Dipartimento, poiché non tutti ne hanno preso parte, come verrà discusso più avanti. La successiva domanda dell’intervista serviva ad approfondire quali aspetti della vita accademica del partecipante avessero subito maggiormente l’impatto dello sportello, ottenendo una serie di risposte riguardo i benefici tratti dall’uso di questo servizio.

3) Come valuterebbe l’impatto del servizio di sportello sul suo modo di utilizzare la lingua inglese/comunicare in inglese?

TS_006: “Secondo me sono migliorata sulla fluency e, non so quanto, sul non fare errori. Cioè, probabilmente sì perché comunque venivo corretta e anche alcune cose di pronuncia che continuo

magari a sbagliare, ma so di sbagliarle quindi magari mi correggo. E poi alcune forme verbali, sto più attenta alla -s, eccetera.”

TS_009: “Mi ha dato più fiducia nell’interazione, mi ha mostrato che in pratica posso interagire, almeno con una persona non inglese che parla in inglese [...]. Mi sento meno insicuro.”

Infine, una delle domande che sono state poste riguardava anche gli aspetti meno positivi del servizio di supporto, in modo da poter apportare dei miglioramenti per le future edizioni del progetto, che erano già state approvate dal consiglio del Dipartimento di Management per gli anni accademici successivi a quello della raccolta dati del progetto pilota. Le risposte e i suggerimenti forniti sono stati i seguenti.

4) Quali sono gli aspetti che potrebbero essere migliorati?

TS_001: “A me in realtà andava bene così, [...] per me era perfetto perché comunque eravate presenti in più giorni, e se uno riesce ad organizzarsi, la disponibilità c’è. In questa modalità flessibile, cioè, che comunque chiedi, vai e fai le cose di cui hai bisogno al momento e c’è sempre rispondenza dall’altra parte, nel senso che c’è sempre la preparazione adeguata [...].”

TS_001: [A livello di Dipartimento] “Avrebbe potuto avere un impatto maggiore. Infatti mi è dispiaciuto moltissimo perché ho la sensazione che qualcuno non ci abbia creduto, non l’abbia preso in considerazione quanto avrebbe dovuto.”

TS_005: “La maggiore flessibilità...Sarebbe opportuno avere un servizio permanente di questo tipo. La difficoltà che vedo di una cosa del genere, è che venga utilizzato nel modo non corretto dai potenziali utenti.”

TS_006: “Non ci sono aspetti negativi, l’unico problema è organizzarsi con il tempo, [...] l’anno scorso trovavo il tempo perché ero molto meno sicura delle mie capacità e quindi avevo bisogno comunque di provare la lezione.”

TS_008: “Capire come creare un po’ di partecipazione, [...] *l’one-to-one*, è lì a disposizione, si tratta solo di fare persuasione.”

TS_009: “Non lo so. non saprei, credo che tutti che quelli che pensano di avere qualche problema avrebbero dovuto e potuto usufruire del servizio. Più di così è difficile che il dipartimento possa fare, insomma.”

Come si può vedere, a livello organizzativo, il progetto avrebbe avuto bisogno di essere incentivato, perché come è stato osservato, la partecipazione non è stata molto alta in quanto solo alcuni membri del personale accademico vi hanno preso parte attivamente, usufruendo del servizio

o assistendo ai seminari organizzati mensilmente. Le possibili motivazioni alla base della scarsa adesione al progetto dei membri del Dipartimento verrà trattata nel dettaglio nel prossimo capitolo (par. 5.2.2). A partire dalle risposte fornite dai partecipanti durante le interviste, è possibile formulare una serie di conclusioni a proposito di come si sia svolto il progetto Koinè all'interno del Dipartimento di Management, e quali delle sue componenti possano aver avuto un impatto positivo sulle modalità con cui i membri del Dipartimento svolgono le loro mansioni accademiche.

4.5.3 Prime conclusioni sui dati raccolti

A seguito dei dati finora analizzati e delle opinioni ottenute attraverso le interviste ai docenti, è possibile elaborare delle conclusioni preliminari, per poter infine provare a rispondere alle domande di ricerca che erano state poste all'inizio del progetto di ricerca.

- Quali sono le principali difficoltà e problematiche che i docenti e il personale incontrano quando utilizzano la lingua inglese per insegnare o nelle interazioni con gli studenti e docenti internazionali?
- Quali sono le principali necessità linguistiche dei docenti e del personale universitario nel momento in cui devono comunicare in inglese?
- Quale può essere l'utilità di uno strumento di supporto come lo sportello di consulenza linguistica e metodologica che è stato offerto a docenti e personale all'interno di un singolo dipartimento, nel contesto dell'internazionalizzazione?

La prima domanda di ricerca mirava a conoscere quali sono le problematiche e difficoltà che il personale accademico incontra quando utilizzano la lingua inglese. La lista generale delle problematiche emerse durante il periodo di raccolta dati presso lo sportello (v. cap. 3, par. 3.3.2, *tabella VI*) è stata analizzata nel dettaglio grazie alle annotazioni nei diari delle attività, che hanno rivelato come il personale docente e quello amministrativo abbiano delle problematiche in comune. In particolare, la difficoltà maggiore riguarda il lessico, e il fatto di poter conoscere e

saper utilizzare un'ampia gamma di parole ed espressioni, a seconda del contesto d'uso, mostrato nel paragrafo 4.4 (*figura V*). La mancata conoscenza di certe parole, e la conseguente richiesta di supporto presso lo sportello è stata la situazione che è avvenuta con maggiore frequenza durante le sessioni con i partecipanti. Queste problematiche quindi sono state trattate con correzioni sugli errori lessicali, di pronuncia e di utilizzo delle regole grammaticali. Da alcuni degli esempi (Diary entries n° 5, 15), è possibile vedere che una delle tecniche utilizzate dai tutor a questo scopo è stata principalmente la correzione esplicita dell'errore, a cui poteva talvolta fare seguito la richiesta di riformulazione, che avveniva anche in maniera spontanea da parte del partecipante. I partecipanti prendevano nota degli errori commessi (v. Diary entries n°: 3, TS_001; 10, TS_005; 15-16, TS_006). Imprecisioni minori invece riguardavano l'intonazione e il ritmo delle frasi negli enunciati, errori nell'ordine sintattico delle frasi, oppure esercizi per migliorare la comprensione orale.

Si sono manifestati inoltre problematiche di tipo metodologico e psicologico da parte dei docenti che hanno preso parte al progetto. Questi problemi, che apparentemente rimangono in secondo piano per numero di frequenza, sono talvolta la conseguenza di insicurezze di tipo linguistico e allo stesso tempo posso rappresentarne la soluzione. Dal punto di vista psicologico, infatti, i docenti hanno talvolta manifestato le loro perplessità sul modo di insegnare la propria disciplina in inglese e le loro preoccupazioni riguardo il giudizio degli studenti nei confronti delle loro competenze linguistiche, così come la possibile perdita di credibilità a causa delle imprecisioni nell'uso della lingua.

In questi casi, la metodologia può essere applicata per aiutare a superare le difficoltà che possono derivare dall'insegnamento condotto secondo lezioni frontali monologiche, in cui il docente si trova a dover spiegare a lungo, compiendo uno sforzo cognitivo maggiore quando ciò avviene in un'altra lingua. Infatti, il fatto di ricorrere a modalità più interattive di insegnamento, in cui oltre alle spiegazioni del docente si cerca di incoraggiare l'intervento degli studenti in classe, può servire anche per diminuire la pressione psicologica dell'essere continuamente esposto alle opinioni degli studenti che assolvono solamente il ruolo di ascoltatori, come affermato per esempio da TS_005 nella sua intervista:

TS_005: “È molto stressante perché quando uno insegna, secondo me è molto simile al recitare..., sei costantemente giudicato da gente che – rispetto al recitare, è ancora peggio – sta cercando che tu sbagli, [...], ma non è una tragedia...”

In uno dei casi presi in esame (TS_005), quello in cui sono stati maggiormente affrontate le tematiche di tipo metodologico, è risultato che le valutazioni studentesche di fine corso erano migliorate da un anno all'altro.

TS_005: “Ho visto un notevole miglioramento dei miei risultati personali, perché, secondo me, avere maggiore confidenza trasmette maggiore confidenza agli allievi e trasmette anche un senso di comunanza maggiore. Secondo me questo è passato, e aiuta molto l'idea che non sia solo una comunicazione di tipo formale, ma la volontà di far passare un messaggio, di essere chiari, di voler interagire, fare capire quali sono gli aspetti importanti.”

Poiché i cambiamenti messi in atto da questo docente riguardavano l'uso dei materiali e l'impostazione delle lezioni – pur lasciandone invariato il contenuto – è lecito supporre che il miglioramento sia dovuto ai cambiamenti effettuati, e che l'effetto sia una conseguenza della nuova strategia metodologica applicata, come affermato dallo stesso interessato (TS_005: “Nel mio modo di fare presentazioni sì, e penso che gli studenti lo abbiano percepito”).

Anche se, al di là dei risultati positivi delle valutazioni, il miglioramento del docente non è scientificamente rilevabile, la sua opinione personale a questo proposito rimane rilevante per comprendere le potenzialità del ruolo della metodologia. Questa intuizione, se corretta, potrebbe aprire nuovi percorsi di ricerca che abbiano l'obiettivo di investigare e approfondire questo aspetto, attraverso uno studio più strutturato e focalizzato sull'ottica metodologica, come verrà discusso nel capitolo successivo.

Per quanto riguarda la seconda domanda, a proposito delle necessità dei membri dello staff accademico, sono state trovate una serie di situazioni che riguardano il modo in cui i partecipanti utilizzano la lingua (v. *tabella XIX*). È proprio il contesto (interno/esterno alla classe; scritto/parlato) infatti che determina il tipo di linguaggio necessario ad esprimersi in maniera adeguata, per cui si può formulare l'ipotesi che a contesti d'uso diversi corrispondano bisogni linguistici diversi. A questo proposito sono state individuate e classificate le tipologie di interazioni più probabili nelle quali i membri del Dipartimento si sono trovati a dover comunicare:

Tabella XIX: Tipologia di situazioni comunicative ipotizzate

Comunicazioni sia orali che scritte	
<i>Docente ↔ docente</i>	conferenza, discussioni, conversazioni (orale), slide (scritto)
<i>Docente ↔ docente/visiting scholar</i>	email (scritto) conversazioni (orale)
<i>Docente ↔ studente</i>	lezione, [ricevimento] (orale); esame (scritto/orale); avvisi (scritti)
Perlopiù documenti scritti, alcune comunicazioni orali	
<i>Amministrazione ↔ studente internazionale</i>	burocrazia (scritto), accoglienza (orale)
<i>Amministrazione ↔ docente internazionale</i>	burocrazia (scritto), accoglienza (orale)
<i>Amministrazione ↔ amministrazione</i>	(università all'estero): documenti (scritto)
<i>Amministrazione ↔ istituzioni</i>	(per bandi, concorsi): documenti (scritto)

In alcune occasioni, come quelle schematizzate qui sopra, è capitato che le necessità dello staff fossero regolate da fattori esterni, ad esempio le scadenze per i bandi internazionali a cui dovevano rispondere, oppure la gestione degli studenti e dei docenti in mobilità, che avevano bisogno di documenti specifici. In altri casi, come per i *proofreading* richiesti dai docenti, vi era la scadenza imposta dalla consegna dell'articolo. Per questo tipo di problemi, l'utilità dello sportello era quella di potersi rivolgere ai tutor in tempi brevi ed ottenere l'aiuto richiesto.

In altre situazioni invece, è capitato che le sessioni non servissero solo a provare a risolvere le questioni espresse dagli utenti, ma anche di individuare quelle necessità di cui gli utenti stessi non erano inizialmente consapevoli. Ad esempio, TS_008 voleva ricevere un feedback sulle sue capacità linguistiche grazie anche alla registrazione di alcune delle sue lezioni (Diary entry: 56). La registrazione è tuttavia servita a fargli notare altri aspetti del suo modo di insegnare che prima non aveva considerato, come l'interazione e il *body language*:

TS_008: "Concentrandosi sugli aspetti un po' magari di debolezza, uno coglie meglio alcune cose, sia linguistiche che comportamentali, come [...]: l'espressione del viso, i movimenti, il tipo di atteggiamento, l'interazione, ... è stato utile."

TS_009 desiderava preparare uno dei suoi corsi per trasferirlo dall'italiano all'inglese, ma ha trovato utili anche una serie di indicazioni che andavano al di là del linguaggio e riguardavano le strategie di comunicazione (Diary entries n°: 46, 89, 91). TS_004 aveva richiesto un consiglio sulla correttezza delle sue slide, ma alcuni aspetti da cambiare riguardavano anche l'organizzazione e la densità di informazioni in esse contenute (Diary entries n°: 40, 45, 86). TS_002 aveva iniziato le sessioni di sportello con l'obiettivo di migliorarsi sotto il profilo linguistico:

TS_001: “Ovviamente, migliorare la capacità linguistica, cioè l'abilità linguistica. Questo, e poter confrontarmi per migliorare.”

Ma non è solo l'accuratezza che l'ha portata ad usufruire del servizio, ma anche il desiderio di sentirsi maggiormente a suo agio con la lingua inglese, che a suo parere dovrebbe essere formulata secondo le regole proprie della lingua:

TS_001: “Credo che le cose debbano anche essere ‘belle’ nella misura in cui si può, perché si sente una lingua quando viene enunciata in un certo modo, che senti che è così, che non è la traduzione di un modo di dire, no. Mi piace entrare in un'altra lingua, non usare uno schema italiano tradotto in inglese insomma. Perché c'è una bellezza anche di suoni, e [altrimenti] stona, c'è qualcosa che stona.”

In tutti questi casi, il servizio di sportello ha cercato di fornire il tipo di soluzione che il partecipante richiedeva, ove possibile, talvolta provando ad interpretare anche quel tipo di richieste che non venivano formulate esplicitamente ma che emergevano man mano che le sessioni si susseguivano e che il profilo e le caratteristiche di ciascun utente diventavano più evidenti. Le implicazioni dei dati analizzati verranno discusse nel prossimo capitolo, in cui ciò che è stato scoperto finora verrà confrontato con altri studi condotti in altri contesti.

V. Discussione dei dati

In questo capitolo verranno discussi i risultati ottenuti dal presente progetto di ricerca, alla luce delle tematiche emerse nei capitoli precedenti, e collegate alle realtà investigate negli altri paesi europei (cap. 2, par. 2.3). Nella prima parte vengono commentate le considerazioni scaturite dalle analisi della raccolta dati, avvenuta attraverso il progetto Koinè, che hanno evidenziato le problematiche e le necessità dello staff accademico del Dipartimento di Management (5.1). In base a queste riflessioni, è possibile formulare delle proposte riguardo il tipo di politiche linguistiche che potrebbero essere adottate in futuro dal Dipartimento o dall'Università di cui fa parte, tenendo conto anche di quanto avviene in altre istituzioni dove pratiche simili sono già state attivate (5.2). Infine, verranno indicati i limiti del presente studio, così come le potenzialità future e gli sviluppi di ricerca possibili a partire dai risultati ottenuti finora (5.3).

5.1 Risultati del progetto Koinè

Grazie ai dati raccolti durante l'erogazione del servizio di sportello, è stato possibile investigare una realtà complessa seppur circoscritta di un ambiente accademico, in cui sono presenti una varietà di dinamiche legate all'uso della lingua inglese. Sono state individuate una serie di necessità e problematiche, sia di tipo linguistico (5.1.1) che metodologico e psicologico (5.1.2). In questa parte del capitolo, i risultati delle analisi verranno discussi e confrontati con gli studi effettuati in altri contesti in cui l'inglese viene usato nei programmi EMI. Lo sportello ha inoltre apportato ai partecipanti una serie di benefici (5.1.3) che potrebbero essere presi in considerazione a livello istituzionale, nel momento in cui vengono stabilite nuove linee guida per i processi di internazionalizzazione.

5.1.1 Problematiche linguistiche

Nelle ipotesi di ricerca del presente studio ci si è interrogati sulle necessità linguistiche dei docenti che insegnano in un'altra lingua. Le analisi hanno rilevato come le problematiche maggiormente trattate allo sportello siano state di tipo linguistico (v. cap. 4, par. 4.2), come era stato ipotizzato ad uno stadio preliminare della ricerca (cap. 3, par. 3.3.2), e poi confermato confrontando i dati tra loro. Tale risultato rientra nel quadro degli studi condotti in altri contesti europei, in cui è stato osservato come tale aspetto sia di primaria importanza (Ackerley, Guarda & Helm, 2017; Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010; Dimova, Hultgren & Jensen, 2015; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Wilkinson & Walsh, 2015). Le principali difficoltà di tipo linguistico riscontrate dai partecipanti di questo studio sono in linea con quelle di Helm e Guarda (2015), nel cui questionario i docenti avevano lamentato insicurezze sia riguardo le abilità lessicali, ma anche a livello orale, in particolare sulla pronuncia, la comprensione e la *fluency*:

The use of English in social and informal situations was confirmed as one of the main issues the lecturers felt unsure about, as well as general speaking skills, pronunciation, fluency and oral comprehension. The same can be said for vocabulary and the issue of formal and grammatical correctness. Issues relating to teaching methods were also mentioned by a few lecturers, as were writing skills and lack of self-confidence. (Helm & Guarda, 2015, p. 364)

Altre difficoltà menzionate nel loro studio sono inerenti alla metodologia e agli aspetti psicologici (es. fiducia in sé stessi), che verranno commentati nel paragrafo seguente (5.1.2). Basandoci sui dati raccolti finora, i dubbi espressi più di frequente all'interno delle sessioni di sportello si riferivano principalmente all'uso del lessico e alla pronuncia di determinate parole (v. cap. 4, par. 4.2.1 e 4.2.2). Per quanto riguarda quest'ultimo problema, la pronuncia risulta essere uno degli aspetti cruciali anche secondo quanto affermato nello studio di Hellekjaer: "The most frequent source of difficulty appears to involve unclear pronunciation/word segmentation. This may reflect the respondents' listening proficiency and/or the lecturers' pronunciation" (2010, p. 246). Anche nello studio di Klaassen e De Graaff (2001) i docenti tendevano ad avere problemi di pronuncia, accento, *fluency*, intonazione, e "non-verbal behaviour" (p. 282); così come nello studio di Airey

(2011), che consiglia ai docenti di verificare la pronuncia perché potrebbe differire da quella degli studenti internazionali (p. 48), per i quali l'inglese spesso rappresenta la lingua franca di cui dispongono quando studiano in un altro paese (v. Gundermann, 2014; Bendazzoli, 2015, p. 171).

In base ai loro studi, Klaassen e De Graaff (2001) affermano che le tematiche da trattare nei corsi di formazione per docenti devono essere incentrate proprio sull'enunciazione del discorso, al fine di migliorare non solo la pronuncia, ma anche l'articolazione dei suoni e l'intonazione (p. 286). Durante le sessioni di sportello del progetto Koinè, anche i tutor hanno cercato di aiutare i partecipanti a migliorare questi aspetti, in particolare con coloro che ne avevano maggiormente bisogno (TS_002, TS_005, TS_006, AS_007, TS_009).

Dal punto di vista lessicale invece, la difficoltà maggiore dei partecipanti in questo studio risiede nel trovare le parole corrette per esprimersi in un determinato contesto (v. cap. 4, par. 4.2.1, *tabella XIII*). Nello specifico, uno dei problemi osservati nei docenti è la mancanza di flessibilità nel passare da un registro linguistico all'altro, come era stato indicato anche negli studi di Tange (2010) e Bendazzoli: “they admitted they felt far less fluent when touching upon other areas, including informal conversation, when taking part in debates or having to make opposing points in a discussion” (2015, pp. 162-163).

Ciò è spesso dovuto alla limitata ampiezza del lessico dei partecipanti che non consente di spaziare da un argomento accademico ad uno meno formale (v. cap. 2, par. 2.3.2). Allo stesso modo, durante le lezioni diventa più difficile utilizzare esempi o fare battute perché al momento dell'enunciato non vengono in mente le parole adatte con cui esprimere concetti – spesso non accademici – che circondano però il discorso accademico, in quanto consentono di attenuare la formalità e la complessità del discorso attraverso esempi concreti. Come affermato anche nello studio di Hahl, Järvinen, e Juuti (2016):

If, due to lack of vocabulary, non-fluency or slow speaking, the teacher is not able to enrich teaching with practical stories related to the topic, this may leave the students without some valuable examples [...]. (Hahl *et al.*, 2016, p. 300)

In maniera simile, può accadere di non possedere le espressioni linguistiche appropriate anche al di fuori della classe, per esempio nelle interazioni sociali in contesti internazionali, come è stato

menzionato nello studio di Tange (2010, p. 142), e rispecchiato nella situazione di uno dei partecipanti (TS_002), che desiderava migliorare le sue abilità conversazionali in inglese.

Una delle strategie a cui i tutor hanno fatto ricorso durante lo sportello, quando un problema lessicale veniva segnalato, è stata quella di preparare insieme ai partecipanti le espressioni che potevano aiutarli a colmare la “mancanza di parole” per alcune situazioni linguistiche, in modo da aiutarli ad imparare nuovi vocaboli o frasi adatte per determinate situazioni comunicative, come gli esempi o il linguaggio da utilizzare durante le spiegazioni in classe. Questa strategia può servire a risolvere i momenti in cui gli studenti possono percepire che il docente non si sente a suo agio in aula, a causa del suo livello di competenza linguistica. Tali situazioni, infatti, secondo Hals *et al.* (2016), possono avere un effetto negativo sulle attitudini degli studenti, perché potrebbero portarli a domandarsi se la qualità del corso non sarebbe migliore se il docente potesse insegnare nella propria lingua materna (p. 302).

Le problematiche relative al lessico riscontrate in questo studio sono in linea con altre ricerche condotte in contesti simili, per esempio in quella di Kling Soren (2013), in cui i docenti intervistati hanno rivelato di trovare difficoltoso l’uso dei vocaboli appropriati per la terminologia e per il linguaggio accademico in generale. Tra le modalità che hanno adottato per ovviare a questo problema viene indicata, ad esempio, la seguente:

For those lacking in vocabulary, strategies such as the use of Wiki notes for finding correct phrasing for explanations and diagrams, or calling on students in class to serve as translators, are also noted by the lecturers. (Kling Soren, 2013, p. 170)

Anche in una delle interviste effettuate in questo studio, il partecipante TS_006 ha affermato di aver talvolta fatto ricorso ai suoi studenti per richiedere loro la traduzione di un vocabolo che non ricordava, in particolare di termini in inglese generici e del linguaggio quotidiano:

TS_006: “Alcune volte mi imbarco in discorsi, cioè esempi che avrei fatto in italiano e poi mi accorgo di non avere la parola e in tal caso però ho visto che in realtà gli studenti ti aiutano, nel senso che tu fai un giro di parole e ho visto che, per il rapporto che si è creato, gli dici: ‘non so come si dica questa parola in inglese’, gliela dici in italiano e c’è sempre qualcuno che te la traduce, sì.”

Allo stesso modo, una docente intervistata nello studio di Tange (2010, p. 143) aveva osservato come la qualità del suo inglese diminuisse nel momento in cui passava dalle slide preparate alla discussione improvvisata con i suoi studenti. L'intervistata era abbastanza sicura delle proprie capacità, al punto da domandare agli studenti di "accept her English if they want to participate in her class" (p. 143). Questo tipo di soluzione, che da un lato può sembrare rischiosa perché può essere interpretata dagli studenti come mancanza di preparazione del docente, dall'altro invece può essere determinante al fine di coinvolgerli maggiormente nell'interazione in classe, come è stato rilevato nello studio di Hynninen (2012).

Attraverso il dialogo e la cooperazione può infatti verificarsi una situazione di apprendimento che è agevolata dalla costruzione cooperativa della conoscenza, che permette forme di apprendimento linguistico implicito (v. Smit, 2013, p. 25), come avviene anche attraverso le forme dialogiche ed interattive denominate *classroom talk*: "As typical of all institutionalised discourse, 'classroom talk' reveals characteristic features, patterns and dynamics concerning, amongst others, topic development, turn-taking, discourse functions or participatory roles" (Smit, 2010, p. 65). Quindi, per poter essere in grado di gestire l'interazione con gli studenti, da un lato il docente deve essere capace di utilizzare in maniera flessibile il linguaggio e le formule che regolano le fasi del *classroom talk*, e dall'altro sono gli studenti stessi che devono costituirsi parte attiva nel processo di apprendimento cooperativo: "meaning and understanding of content have to be negotiated during the construction of knowledge in different pedagogical situations" (Klaassen, 2008, p. 34). Da questo punto di vista, entrambe le parti dovrebbero essere in grado di:

engage in high-level and often abstract discussion, and to carry out the kinds of discourses which constitute the institutional settings they are in. This is no "survival English", it is using English for sophisticated professional purposes. (Mauranen, 2006, p. 128)

In ambito accademico, infatti, il linguaggio presenta in sé delle caratteristiche che lo differenziano da quello colloquiale, d'uso quotidiano (cfr. Biber, 2006; Coxhead, 2000, p. 221) in quanto si tratta di un linguaggio altamente specializzato, che deve poter esprimere concetti di natura prevalentemente astratta, e che si avvale dell'uso di parole molto tecniche con una densità

informativa elevata e una frequenza piuttosto rara all'interno del vocabolario di un parlante medio (v. Biber, 2006, p. 43; Nagy & Townsend 2012, p. 92).

Per quanto riguarda l'acquisizione del lessico accademico, è stato però osservato che il linguaggio tecnico viene appreso con maggiore facilità rispetto a quello generale, in virtù del suo livello di specificità (Schmitt, 2010, pp. 77-78); inoltre, le somiglianze con il latino spesso riescono a favorire il passaggio dalla terminologia delle lingue romanze a quella inglese (Nagy & Townsend, 2012, p. 93). Anche alcuni studi effettuati in ambito EMI nei paesi scandinavi (Airey, 2011, 2012; Bolton & Kuteeva, 2012; Vinke, 1995) hanno rilevato che per i docenti, soprattutto di materie scientifiche, il passaggio da una lingua all'altra si determina principalmente come uno slittamento della terminologia:

Movement between languages involves translation of agreed, well-defined concepts and thus focuses purely on terminology rather than the translation of more complex stylistic, syntactic and lexico-grammatical features. (Airey, 2012, p. 76)

Nonostante il ruolo della terminologia, Airey stesso è dell'opinione che non sia possibile slegare il discorso della disciplina dalla lingua che si utilizza per descriverla (par. 3.3.2), e che quindi spetti al docente agire come “discourse guide” (Airey, 2012, p. 76), sia nella lingua materna che in quella veicolare. Gli studenti hanno bisogno di imparare i *discourse patterns* tipici di una disciplina, che altrimenti risultano problematici, specialmente per gli studenti della triennale (p. 76). Inoltre, nonostante non si richieda ai docenti di impartire insegnamenti di tipo linguistico ai loro studenti, “teachers are linguistic models of the academic and discipline discourses” (Martin del Pozo, 2017, p. 61). Per tale motivo, le esitazioni o lacune linguistiche del docente possono avere un effetto negativo per gli studenti, soprattutto nelle situazioni didattiche in cui lo studente è passivo e si aspetta di prendere parte ad un corso composto da una serie di lezioni monologiche frontali, in cui vi è solo il docente che spiega:

[When] the student's image of teacher is of one who delivers knowledge and student is more of a passive recipient, it is all the more frustrating if the teacher does not meet the preconceptions. (Hals *et al.*, 2016, p. 302)

In questo caso, le aspettative di uno studente nei confronti del docente che esita su alcuni vocaboli potrebbero influenzare il suo giudizio sulle competenze del docente stesso (Lavelle, 2008). Al fine di evitare questo tipo di situazioni, Lavelle (2008, p. 144) ha sottolineato come sia necessario per i docenti diventare più consapevoli, e migliorare la padronanza della lingua e la correttezza nell'uso che ne fanno, poiché questi rappresentano gli aspetti che possono minare la loro autorevolezza, o limitare la portata comunicativa dei loro insegnamenti: “students do complain about linguistic proficiency through formal and informal channels and with and without justification. We must therefore acknowledge credible English as part of the academic ecology in international business schools” (Lavelle, 2008, p. 143).

Le aspettative e le opinioni nei confronti dei docenti possono essere enfatizzate anche dall'appartenenza ad un certo tipo di nazionalità. Ad esempio, nello studio di Gundermann (2014), gli studenti del corso EMI erano apertamente critici nei confronti di quei docenti tedeschi che insegnavano in inglese, pur avendo una competenza linguistica da loro giudicata non adeguata, perché lo consideravano un ostacolo al loro apprendimento (2014, p. 261). La competenza linguistica assume infatti un ruolo ancora più rilevante vista la posizione gerarchica e istituzionale che i docenti ricoprono all'interno dell'università:

Institutional authority needs to be legitimized in order to be accepted and this is where EMI students often perceive discordance when their lecturers' academic authority is not accompanied by linguistic authority. (Gundermann, 2014, p. 265)

Ciò avviene in particolare quando sia lo studente che il docente appartengono alla stessa nazionalità, come è stato osservato anche da Jensen *et al.* (2013, p. 100). In questi casi è stato infatti rilevato come il giudizio dello studente sulle competenze linguistiche del docente diventi più severo: “students still seem to be influenced by their perceptions of language proficiency as regards the use of grammar, vocabulary and pronunciation” (Jensen *et al.* 2013, p. 104). La questione delle valutazioni più basse dei corsi EMI da parte degli studenti è emersa anche all'interno del Dipartimento di Management in cui è stato effettuato questo studio, dove era stata rilevata una disparità nelle valutazioni dei corsi erogati in inglese e in italiano, a sfavore dei corsi in inglese. A tal proposito, inoltre, anche in questo studio è stato fatto presente, in più di qualche occasione e da più partecipanti (TS_001, TS_005, TS_009), come gli studenti siano molto severi nel valutare la

pronuncia e in generale le abilità linguistiche dei loro professori, e come l'impatto dei loro giudizi possa avere un effetto negativo sulle valutazioni complessive dei docenti (v. par. 5.1.2). Tale aspetto non è secondario in quanto può avere ripercussioni anche sulla loro carriera accademica:

Lecturers whose English skills are perceived as problematic by their students risk being downgraded on their general lecturing competence, i.e. they are perceived as less competent teachers, which may have serious consequences, for example for lecturers seeking tenure. (Jensen *et al.*, 2013, pp. 105-106)

Il giudizio degli studenti rappresenta una fonte di preoccupazione per alcuni docenti, come è emerso soprattutto nelle interviste, ma anche nelle sessioni di sportello durante le quali, oltre alle problematiche linguistiche, sono state trattate anche quelle di tipo psicologico e metodologico, mostrando come questi aspetti siano inestricabilmente legati l'uno all'altro.

5.1.2 Problematiche metodologiche e psicologiche

Le problematiche metodologiche e psicologiche emerse allo sportello, per quanto in numero leggermente inferiore rispetto a quelle linguistiche, riflettono alcuni dei problemi trattati nel capitolo 2 (par. 2.1.3 e 2.3.2) riguardo la necessità di adattare il proprio modo di insegnare nel passaggio da una lingua ad un'altra. Nell'ambito delle casistiche analizzate nel progetto Koinè, fra le attività più richieste all'interno del servizio di sportello vi sono state il proofreading delle slide dei corsi e dei materiali didattici, e la possibilità di provare le proprie lezioni (v. cap. 4, par. 4.1, *tabella XII*). Inoltre, per loro stessa ammissione, alcune delle difficoltà dei docenti derivano dalle interazioni con gli studenti e dalla gestione delle lezioni. In seguito, da un'osservazione più attenta degli utenti che hanno partecipato con maggiore frequenza (cap. 3, par. 3.3.2, *tabella VII*), e in base alle informazioni fornite durante lo sportello e le interviste, sono stati rilevati atteggiamenti diversi nei confronti della didattica in inglese. Ad esempio, TS_001 afferma di voler essere flessibile nell'utilizzo dell'inglese in classe, tanto quanto lo è in italiano, riuscendo a variare il suo linguaggio, e al contempo essere in grado di riformulare i suoi pensieri e parafrasare i concetti:

TS_002: “Avere più alternative di frasi, e quindi, ripetere le cose perché a volte vanno ripetuti i concetti per fissarli, eccetera. Ma con parole completamente diverse [...], e allora è più divertente anche sentirsi, perché la cosa che mi più dà fastidio, che mi incupisce è che sto dicendo la stessa frase che ho detto due minuti prima, per ripeterla. E questo non mi piace, vorrei una varietà. E questo fa parte di una capacità linguistica che non ho. Ma a volte non ce l’ho nemmeno in italiano”.

L’uso della parafrasi rientra tra le strategie utilizzate dai docenti nelle lezioni esaminate da Veronesi (2007, 2009), il cui impiego è funzionale a gestire il linguaggio specialistico appartenente alla propria disciplina (2009, p. 220), in quanto le riformulazioni servono sia per esplicitare il significato dei termini tecnici (p. 220) sia per rielaborare interi concetti (2007, p. 26). Ciò risulta di importanza fondamentale per la comprensione e la processabilità dell’input e la sua elaborazione, come affermato da Mariotti, secondo cui: “Elaborative modifications make input abundant and therefore respect the main tenet of language acquisition (exposure to input) and to its correlated principle, i.e. exposure to input that is rich in target-language forms” (2013, p. 85).

Per quanto concerne il rapporto con gli studenti, TS_008 ritiene di non riuscire ad essere altrettanto empatico in inglese quanto lo è in italiano, perché gli mancano quelle espressioni più colloquiali che aiutano a mantenere l’interazione in classe, come ha dichiarato nella sua intervista:

TS_008: “Mi viene a mancare la spontaneità in tutta quella comunicazione informale, il tenere l’attenzione, la battuta al momento giusto, o cogliere un momento di difficoltà della classe, o di stanchezza o di disattenzione, e riaccendere l’attenzione col canale giusto, senza sembrare rudi o aggressivi. Cosa che, mentre in italiano è più facile, con l’inglese invece questa cosa per me lo è meno.”

La mancanza di spontaneità è stata riscontrata in molti altri studi (Helm e Guarda, 2015; Klaassen e De Graaff, 2001; Tatzl, 2011; Tange, 2010; Unterberger, 2012; Wilkinson, 2005), ed è legata alla capacità di saper improvvisare ed interagire con gli studenti in una lingua straniera. Per tale motivo bisogna lavorare sulle abilità linguistiche dei docenti, grazie ad un training adeguato, in modo che possano avere accesso alle risorse lessicali di cui necessitano. Tuttavia, come verrà indicato più avanti, vi sono anche altri aspetti – di tipo metodologico – che pur non essendo risolutivi possono comunque aiutare i docenti a gestire i problemi comunicativi o a stimolare forme di interazione. Mentre nello studio di Airey e Thøgersen (2011) la mancanza di spontaneità risultava in una comunicazione in classe troppo formale e vicina alla lingua scritta, che denotava “some form of

pedagogical adaptation (or inability to adapt) on the part of the lecturer” (p. 11); al contrario uno dei partecipanti di questo studio, TS_009 ha manifestato durante le sessioni il desiderio di poter trasferire la formalità del registro che utilizza in italiano anche nella lingua straniera. A causa di tale difficoltà, non si sente ancora pronto per insegnare in inglese. Inoltre, non è sicuro di riuscire a gestire i momenti di interazione, come ha affermato durante l’intervista:

TS_009: “Due problemi. Il primo è vincere la difficoltà psicologica di sentirsi valutato sulla base dell’inglese, e naturalmente lo studente valuta l’insegnamento e compila i questionari di *customer satisfaction* sulla base di questo, non separando questo aspetto dal contenuto. Mi ritrovo con valutazioni non positive, ma so che finiscono nelle relazioni triennali. È impensabile per me accettare di essere valutato su questa base. La seconda difficoltà è che quando loro mi fanno una domanda, temo di non capire.”

Il fatto che TS_009 abbia voluto mettersi alla prova solamente all’interno dell’ambiente protetto dello sportello, è dovuto al fatto che dopo molti anni d’insegnamento, egli senta di rappresentare una figura autorevole per i suoi studenti. Questi ultimi, infatti, si attendono di acquisire dai docenti una serie di concetti complessi, e divengono perciò molto critici sulle competenze linguistiche di chi insegna (v. par. 5.1.1). Per tale motivo, TS_009 non solo non vuole deludere le aspettative degli studenti nei suoi confronti, ma non vuole nemmeno rischiare di mettere in pericolo la sua “proficiency face”:

In formal education settings, the need to appear in control of the ongoing situation, the added challenge represented by the fear of producing speech that does not conform to what is considered standard in the L2 (‘proficiency face’, cf. Ahvenainen 2005, 2008), and the fear of not being able to respond to students’ questions or to explain or reformulate a concept in an efficient way may end up in communicative hindrances and can affect the perception of the speakers’ identities as efficient users of English. (Mariotti, 2013, p. 84)

Dal punto di vista psicologico, infatti, TS_009 ha ammesso di aver timore di venire giudicato in base alle sue capacità linguistiche, dalle quali derivano le sue insicurezze:

TS_009: “Credo che i freni maggiori siano di carattere psicologico, non tecnico, cioè l’idea di essere valutato dagli studenti sulla base della competenza dell’inglese; cosa che vedo quotidianamente, cioè è normale che gli studenti, anche nelle assemblee dei corsi di laurea, si lamentino del livello di inglese dei docenti. Questo è per me un problema di difficile superamento.”

Il timore del giudizio negativo degli studenti, che prendono il modello del parlante nativo come punto di riferimento per l'adeguatezza o meno delle competenze linguistiche (e la percezione delle competenze didattiche), influenza anche la percezione dei docenti sulle proprie capacità, poiché anche loro si basano sul modello nativo e si sentono quindi inadeguati per il ruolo che ricoprono:

lecturers' not seeing their role as supporting their students in the acquisition of academic proficiency, since they too have been inculcated into accepting 'native speaker norms' as the standard, which they do not see themselves as well placed to teach. (Guarda & Helm, 2016, p. 3)

In questo caso, lo sportello ha svolto la funzione di "laboratorio di simulazione", un luogo dove poter sperimentare e riprodurre situazioni di vita accademica reale. Questo tipo di supporto può probabilmente essere annoverato fra quelli che aiutano i docenti a preservare l'identità connessa al loro ruolo accademico, la quale potrebbe subire delle modifiche nel passaggio dalla L1 alla L2 (v. Kling Soren, 2013, pp. 40-41).

Infine, anche TS_006 ha riscontrato delle differenze tra quando insegna in italiano nei suoi corsi, in cui utilizza un approccio dinamico ed interattivo, e quando insegna in inglese, in cui cerca di mantenere lo stesso tipo di approccio, nonostante la possibile barriera linguistica:

TS_006: "Credo che il fatto di spingere gli studenti ad intervenire, a parlare possa essere l'aspetto migliore dei miei corsi. È anche vero che viene facile con le materie che insegno, nel senso che è più difficile far interagire in matematica piuttosto che in materie come la mia. [...], il fatto di dir loro subito di non aver paura, cioè che non vengono valutati se sbagliano. In realtà, viene valutata l'attività in classe, perché l'ho inserita come parametro di valutazione all'esame, però non vengono valutati gli errori, viene valutato il livello di interazione [...]."

Situazioni simili sono state riportate anche da uno studio di Wilkinson (2005), e Bendazzoli (2015), in cui i docenti intervistati vedono l'EMI come un'opportunità per sperimentare forme di insegnamento più interattive:

EMI is seen as an opportunity for lecturers themselves to improve their language skills and practice different teaching approaches and methodologies. Indeed, EMI is often associated

with a more interactive way of teaching, in which students' participation is a fundamental part. (Bendazzoli, 2015, p. 163)

Le modalità di insegnamento in cui agli studenti viene richiesto di essere più attivi sono consigliate nell'ambito dei corsi EMI, non solo per permettere ai docenti di “compensare” lo sforzo cognitivo delle lezioni in un'altra lingua (Lauridsen, 2017, p. 29), ma soprattutto per assicurarsi che gli studenti riescano ad elaborare l'input che ricevono dal docente (Björkman, 2011a). La difficoltà di cui si può fare esperienza in questi casi, oltre alla gestione dell'interazione, è la mancata o minore partecipazione di alcuni studenti, locali o internazionali, specialmente quando provengono da background culturali diversi, e/o posseggono competenze linguistiche diversificate (v. Gundermann, 2014; Earls, 2016), come risulta anche dall'opinione di una dei partecipanti:

TS_006: “[...] diciamo che la differenza si nota. Io pensavo che ci fosse meno coinvolgimento, ma in realtà hanno partecipato molto gli studenti in aula, quindi, sì, non è stato un freno. Qualcuno si buttava di più di qualcun altro, soprattutto per motivi di lingua, altri sono stati costretti a parlare anche se magari non volevano, però vengono agevolati nell'interazione le persone che sanno bene la lingua. [...] è più difficile far interagire gli studenti orientali, magari vengono dopo la lezione a chiederti o a dirti delle cose, ma in aula non partecipano. Non partecipano proprio.”

È interessante notare come in certi casi la docente abbia fatto uso di *code-switching* per riuscire a far sì che tutti esprimessero la propria opinione: “in alcuni casi ho detto: ‘dimmielo in italiano’, perché così almeno non perdevamo l'opinione o quello che era. Non so se sia giusto o meno, però insomma, essendo in una classe mista [...]” (TS_006). Il *code-switching* è una delle tecniche a cui si ricorre quando non si trovano le parole adatte per esprimersi nella LS, e viene talvolta utilizzata dai parlanti di inglese lingua franca (v. Jenkins, 2014, p. 26). Negli studi ELF che si occupano di strategie comunicative (Cogo, 2009; Cogo & Dewey, 2012), risulta che il suo impiego sia funzionale a varie tipologie di situazioni: come strumento addizionale nell'utilizzare espressioni che abbiano una più vasta gamma di sfumature; nella comunicazione interculturale per assicurare la comprensione al di là delle differenze culturali; e nella trasmissione di contenuti culturali e di identità sociale (Cogo, 2009, pp. 268-269).

Nel caso di TS_006 indicato sopra, sembra che il code-switching venga applicato “as a strategy for signalling solidarity and membership into the same community” (p. 269), che sta ad indicare la comunità dei parlanti multilingui ELF, ma che in questo caso indica anche la comunità di parlanti italiani a cui sia il docente che gli studenti appartengono. Il code-switching viene annoverato fra le strategie di *accomodation*, con le quali i parlanti ELF “convergono” fra loro, adattando il loro modo di interagire per favorire la comprensione, e collaborando nella creazione e negoziazione di significati (Cogo & Dewey, 2012, pp. 102-103). Nonostante nello studio di Cogo (2009) occasionalmente compaia prova del fatto che il code-switching sia usato anche per riempire delle lacune nelle conoscenze linguistiche dei parlanti ELF, rimane comunque un fatto secondario rispetto al suo ruolo più prominente nel veicolare significati (Jenkins, 2011, p. 930).

Gli esempi visti finora mostrano come alcuni comportamenti dei docenti siano accumulati dal desiderio di riuscire a mantenere le caratteristiche del proprio stile di insegnamento, nonostante il cambiamento della lingua d’uso. Tuttavia, è stato rilevato che specialmente nei contesti EMI “expressions of identity may vary along a continuum whose poles are represented by the need to project an authoritative self-image and the desire to show solidarity and empathy with students” (Mariotti, 2012, p. 75), come si può osservare anche negli ultimi due esempi presentati, quello di TS_009 e di TS_006, che si trovano ai due poli opposti di questo continuum.

Perciò, pur cercando di mantenere invariata la personalità e l’identità del docente, alcuni cambiamenti sembrano essere imprescindibili, come dimostrato negli esempi mostrati finora, e negli studi citati (cap. 2, par. 2.3.2) in cui è stato osservato che l’approccio pedagogico è diverso nei programmi EMI, non solo per quanto riguarda l’aspetto linguistico e metodologico, ma anche a causa della composizione più eterogenea degli studenti (v. Kling Soren, 2013; Tange, 2010; Lauridsen, 2017, p. 29).

Per tali ragioni, vengono forniti dei suggerimenti a proposito della formazione dei docenti (cfr. Dafouz *et al.*, 2007; Lauridsen, 2017), in cui ad esempio viene auspicato un maggior sviluppo delle competenze linguistiche, in modo da poter migliorare le loro prestazioni accademiche quando insegnano in un’altra lingua. In uno studio sulle attitudini dei docenti nei confronti dell’introduzione del CLIL in ambito universitario, vengono proposte le seguenti misure:

emphasis should be placed on the improvement of these productive skills in the CLIL university context, especially in the areas of classroom instructional language (e.g. organisational strategies for the subject content, such as topic introducers, sequencers, exemplifiers, recapitulating markers, emphasizees, etc.) and interpersonal metadiscourse (e.g. different strategies to formulate questions, inclusive expressions, attitudinal markers, etc). (Dafouz Milne, *et al.*, 2007, p. 99)

Ad esempio TS_005, uno dei partecipanti al progetto, ha seguito alcuni di questi suggerimenti, che gli sono stati forniti durante le sue sessioni (v. cap. 4, par. 4.3.2). Fra le strategie applicate (v. cap. 4, par. 4.5.1), vi è stato l'uso di espressioni per indicare agli studenti i vari passaggi della lezione (*signposting*), espressioni per catturare e mantenere la loro attenzione (*attention getters*), e l'introduzione di riassunti a fine lezione per ricapitolare gli argomenti trattati (*recap e take-home messages*). Secondo la sua opinione, riportata in una delle interviste: “penso che il *signposting* sia essenziale” [...], tutte le espressioni meta discursive sono fondamentali [...] e devono essere imparate” (TS_005). Un altro suggerimento messo in pratica è stato quello di incrementare nelle sue slide gli elementi strutturali, che facessero capire meglio agli studenti quali fossero gli argomenti trattati in ogni singola lezione, dando così un maggiore senso di consequenzialità.

Secondo TS_005 (v. cap. 4, par. 4.5.3) il passaggio alla lingua inglese permette di cogliere l'opportunità per sperimentare nuove tecniche e metodologie (TS_005: “Penso sarebbe bello fare sperimentazione, e vedere qualcosa di diverso [...]”), che portino le classi ad un grado di maggiore innovazione, anche tecnologica, nonostante si sia reso conto che le nuove tecnologie non sono ancora perfettamente integrate nell'ambiente accademico: “L'applicazione di tecniche innovative, ci ho provato ma non hanno ricevuto l'accettazione che mi aspettavo, tipo le tecnologie...sono ancora troppo lente per essere efficaci...mi chiedo se sia una questione di organizzazione” (TS_005). Tuttavia, a seguito delle modifiche apportate al suo corso, nelle valutazioni finali degli studenti TS_005 ha ottenuto un giudizio di gradimento complessivo (su una scala da 1 a 5) che è passato da 2,93 nell'anno accademico 2014-15 a 3,73 nel 2015-16. Questo risultato positivo può essere parzialmente attribuibile alla sua partecipazione al progetto Koinè, poiché ha usufruito del servizio durante tutto il corso dell'anno accademico, per un totale di 37 sessioni e 44 ore di sportello (v. cap. 3, par. 3.3.2, *tabella VIII*). Il fatto che i suoi sforzi per innovare si siano tradotti in valutazioni più alte contribuisce a confermare l'assunto secondo il quale, per gli studenti, le percezioni sulle capacità dei docenti non sono basate unicamente sulla competenza linguistica.

Come è stato infatti scoperto negli studi di Jensen, *et al.* (2013), vi sono altri fattori che influenzano la percezione positiva degli studenti, tra cui ad esempio un'attenta strutturazione delle lezioni: "The students' perceptions of the *Structure* of the lecture were also found to be a predictor of ratings of English proficiency, so the lecturers' English was evaluated more positively in lectures which received higher scores in terms of their structure" (enfasi nell'originale, Jensen *et al.*, 2013, p. 100). Lo stesso risultato è emerso nello studio di Klaassen e De Graaff (2001, p. 286). Ciò è in linea anche con quanto affermato da Hellekjaer (2010) sul fatto che "it is also important that lecturers provide information about where they are and where they are going in their lectures" (p. 249), e sul ruolo dei "meta-discursive devices" nell'aiutare la comprensione degli argomenti da parte degli studenti (v. Dafouz Milne & Núñez Perucha, 2010). Perciò, sembra necessario rendere i docenti più consapevoli dell'importanza della produzione di marcatori discorsivi che possano chiarire la struttura delle lezioni (Martin del Pozo, 2017, p. 59), anche attraverso un training mirato. Risulta infatti che l'uso di discourse-markers e meta-discursive devices possa aumentare il livello di trasparenza della struttura delle lezioni, e quindi renderle maggiormente comprensibili per gli studenti (Björkman, 2011, pp. 961-962).

Se, come risulta dagli studi di Björkman (2010, p. 87), un'alta competenza linguistica non è sufficiente per garantire l'efficacia comunicativa, può essere altrettanto vero che una limitata competenza linguistica possa invece essere bilanciata da un uso attento di aspetti interazionali, quali domande, take-home messages e signposting: "lectures that were rated higher and reported as 'most comprehensible' were those which had made use of a number of interactive features, e.g. questions" (Björkman 2010, p. 86).

Dunque, tenendo conto di quanto esposto sopra, anche se l'aspetto linguistico rimane essenziale per garantire l'intelligibilità di ciò che viene spiegato durante le lezioni (Jensen, *et al.* 2013; Björkman, 2010; Lavelle 2008), è possibile integrare le proprie competenze linguistiche con quelle di tipo pragmatico e metadiscorsivo, sviluppando le proprie abilità d'interazione. Alla luce di queste riflessioni, una delle proposte (approfondite nel paragrafo 5.3.3), è quella di prevedere, all'interno dei corsi di formazione per docenti EMI, "opportunity for lecturers to practice and improve their content-presentation strategies in English" (Mariotti, 2013, p. 86).

Nel cercare di immaginare un modello pedagogico per i programmi EMI, sarebbe utile fornire ai docenti degli strumenti che consentano loro sia di riuscire a mantenere intatta la loro personalità

attraverso il loro stile di insegnamento, sia di provare a sperimentare metodi nuovi per gestire situazioni diverse, e riuscire ad adattarsi al cambiamento. Questi punti verranno ripresi all'interno del paragrafo 5.3.3. sugli sviluppi futuri della ricerca in questo campo.

5.1.3 Quale modello di riferimento per la lingua?

Nonostante durante l'erogazione del servizio di sportello siano stati menzionati concetti quali EMI (English Medium of Instruction) e ELF (English as a Lingua Franca) con i partecipanti che si dimostravano interessati a tali fenomeni (es. TS_005, TS_006 e TS_008), nella maggior parte dei casi non sono stati fatti cenni particolari ai modelli di riferimento linguistici utilizzati all'interno delle sessioni di sportello. Tuttavia, occorre ricordare che uno dei tutor del servizio è un parlante madrelingua americano, e in molti casi, ciò può aver rappresentato una rassicurazione per i partecipanti, che sapevano di poter contare sulla competenza linguistica di un parlante nativo per poter ricreare delle situazioni comunicative "autentiche".

Da alcuni commenti espressi durante le interviste, però, è stato osservato come il livello di competenza linguistica a cui aspirare sia quello del parlante nativo inglese. Sia TS_009 che TS_002 fanno riferimento al solo modello britannico come valido (v. cap. 4, par. 4.3.3). In particolare, per quanto riguarda la pronuncia, TS_005 ad esempio afferma: "dovrei migliorare la pronuncia, ma mi chiedo se non sia arrivato al mio massimo livello, a meno di non trasferirmi [all'estero] per mesi [...]". In modo simile, TS_001 manifesta la volontà di essere un modello di correttezza per i suoi studenti ("Mi interessa dare una versione corretta e che il linguaggio sia corretto dal punto di vista linguistico"), sia perché – in base a quanto affermato durante le sessioni di sportello – vuole che i suoi studenti apprendano in maniera esatta i contenuti della sua disciplina (v. Martin del Pozo, 2017, p. 61), sia perché desidera sentirsi più sicura di sé quando insegna in inglese.

Certe affermazioni più o meno implicite (es. la correttezza) sottintendono l'adesione ad una norma di riferimento, che ancora permane nei parlanti non nativi di inglese, come emerso negli studi condotti da Jenkins (2007, 2009a, 2009b): "they felt some kind of obligation to acquire 'near-native' English accents, by which they meant near- (North) American or British English, in order

to be seen – and to see themselves – as successful English speakers and teachers” (Jenkins, 2009a, p. 204). I soggetti analizzati da Jenkins inoltre sottolineano come la correttezza sia uno dei loro criteri di valutazione della competenza linguistica (v. 2009b, p. 20), così come l’aderenza ad un modello standard (cfr. 2007, cap. 2). In particolare, l’accento viene direttamente associato a tale competenza: “Standard language ideology is found to have a direct influence on attitudes to accent” (Cogo, 2010, p. 299; cfr. Jenkins, 2009b). Nonostante sia stato provato che “the use of a NS model for pronunciation is somewhat dated since it has limited relevance in a world where English is used much more widely among its NNSs [Non-Native Speakers]” (Björkman, 2013, p. 46), la presenza di un accento suscita nei parlanti non nativi una certa insicurezza, che può avere delle conseguenze sulla loro identità sociale (Jenkins, 2004, p. 117), in particolare per i docenti e per l’immagine di competenza e autorevolezza che necessitano di proiettare ai loro studenti (v. par. 5.1.1).

Perciò, affermazioni come quelle riscontrate in questo studio sono indicative del fatto che ci sia bisogno di promuovere una maggiore consapevolezza nei confronti della lingua inglese e dei suoi modelli, in modo da evitare identificazioni culturali di tipo ideologico che, come scrive Jenkins (2011) continuano a perpetrare l’assunto in base al quale ci possono essere solo due modi possibili di intendere la lingua: “either a language has to be a relatively fixed variety that can be codified in grammars and dictionaries, or it is a case of ‘anything goes’” (2011, p. 931). La concezione stessa che si ha della pronuncia, come uno degli aspetti che più caratterizzano l’identità di un parlante (Setter & Jenkins, 2005, p. 6), subisce delle modifiche che riguardano i nuovi contesti in cui viene usata la lingua; e come osserva Jenkins:

And once we turn our attention to pronunciation for EIL [English as an International Language], the situation changes completely. It is no longer relevant for learners to attempt to approximate NS accents; they need not even concern themselves primarily with their intelligibility for NS listeners, nor with their own ability to understand the latter. Their pronunciation goal is, above all, one of international intelligibility, and here NS teachers' privileged intuitive knowledge becomes largely irrelevant. (Jenkins, 2000, p. 221)

Per tali ragioni, è necessario concentrarsi sull’aspetto dell’intelligibilità, rispetto a quello dell’aderenza o meno ad un modello nativo della lingua che non è né monolitico (Jenkins, 2009, p. 202) e quindi invariabile, né altrettanto rilevante nel panorama delle comunicazioni internazionali.

Infatti, nonostante ci possa ancora essere la convinzione che la forma più desiderabile di inglese sia quella che più si avvicina ad uno standard nativo (v. Gundermann, 2014, p. 261; Jenkins, 2009b, pp. 25-26), nella realtà dei fatti, la maggior parte delle situazioni linguistiche si verificano in contesti in cui l'inglese è usato come lingua franca, ad esempio come avviene alle conferenze internazionali oppure in classi miste, che vedono la presenza di studenti di diverse nazionalità. In tali situazioni, ad essere messa in difficoltà non è soltanto l'identità dei docenti, ma soprattutto la capacità di comprensione degli studenti.

Dai dati raccolti in questo studio, ad esempio, è stato rilevato che gli errori di pronuncia erano fra i più frequenti, e ciò può avere delle ripercussioni anche sulle lezioni dei docenti, perché come è stato osservato nello studio di Hellekjaer: “[t]he perhaps most important source of lecture comprehension difficulties [...] was due to unclear pronunciation” (2010, p. 24). Alcuni di questi errori, in particolare, avevano a che fare con il posizionamento errato dell'intonazione all'interno della frase: “Incorrect stress placement [...] is probably the most frequently occurring error and that which the tutors felt led to most confusion and irritation” (Denver, Jensen *et al.*, 2016, p. 51). I problemi di pronuncia che sono stati individuati nei partecipanti di questo studio (cap. 4, par. 4.2.2) rientrano nelle tipologie di variazione dalla norma “standard” inglese che sono stati rilevati anche negli studi sull'inglese lingua franca (Björkman, 2013; Jenkins, 2004, 2000, 1998). L'atteggiamento dei tutor nei confronti dell'uso non standard della lingua inglese è stato quello di operare delle correzioni alle forme utilizzate dai partecipanti solamente quando queste potevano compromettere la chiarezza del significato del loro enunciato, e la stessa modalità è stata adottata anche per gli errori di pronuncia. Per tale motivo, nei casi in cui lo *stress* era un fattore di disturbo nella comprensione del messaggio (v. cap. 4, par. 4.2.2, *tabella XVII*), si è cercato di fornire la pronuncia corretta (es. *maintenance* - /'meɪntənəns/ vs. * /meɪnt'ənəce/; *obsolescence* - /,ɒbsə'lesəns/ vs. * /ɒbsə'lesəce/). La motivazione dietro correzioni di questo tipo risiede anche nel fatto che, nelle classi internazionali, vi possono essere tra gli ascoltatori studenti che non condividono le stesse varietà di pronuncia presenti nel parlato del docente italiano. Tali varietà invece risultano spesso comprensibili agli studenti che condividono la stessa L1 del docente (v. Clark, 2017, p. 297).

In vista del fatto che molte università promuovono l'attivazione dei programmi in inglese allo scopo di attirare gli studenti internazionali, non deve sorprendere il fatto di scoprire che un numero

sempre maggiore di interazioni ELF potrebbe avere luogo anche all'interno delle università italiane, dove finora si sono verificate situazioni in cui docenti italiani spiegano in inglese a studenti italiani (Helm, 2017; Campagna & Pulcini, 2014). Ciò è già osservabile nel tipo di inglese utilizzato dai partecipanti di questo studio, che presenta le caratteristiche comuni al paradigma dell'ELF, non solo per quanto riguarda la pronuncia, ma anche dal punto di vista morfo-sintattico. Ad esempio, gli errori grammaticali che sono emersi durante le ore di sportello, sia nei proofreading che nelle conversazioni, avevano spesso a che fare con la mancanza del morfema “-s” della terza persona singolare nei verbi al tempo presente; oppure la mancanza di accordo tra nomi singolari e verbi plurali, e viceversa (v. cap. 4, par. 4.2.3).

Questo tipo di problematiche sono già state osservate nelle conversazioni registrate all'interno del corpus VOICE, analizzate da studiosi come Seidlhofer (2004), Cogo e Dewey (2012), e nel corpus ELFA da Mauranen (2012). Nel caso del morfema “-s” infatti, Seidlhofer (2004) lo annovera fra le caratteristiche tipiche che contraddistinguono il parlato ELF; anche dalle analisi di Cogo e Dewey (2012) risulta che: “Most strikingly, 3rd person zero occurs in numerous settings and domains, constituting one of the more salient and widespread lexico-grammatical forms” (p. 49), indipendentemente dalla L1 dell'interlocutore, dalla natura dell'interazione ELF o dal contesto linguistico. Tuttavia, tale caratteristica si manifesta più frequentemente nelle interazioni che avvengono fra parlanti ELF in cui non vi sono parlanti inglesi nativi (p. 50). Inoltre, durante le sessioni sono stati rilevati alcuni esempi di uso delle preposizioni (13% dei casi) in cui viene operata una scelta non-standard rispetto a quella dell'inglese nativo (cap. 4, par. 4.2.3), confermando come le preposizioni siano uno degli elementi linguistici più difficili da padroneggiare (v. Mauranen, 2012, p. 124). Sembra però che l'aspetto grammaticale non influisca sulla comprensione tanto quanto quelli fonetici e fonologici (Busà, 2008; Jenkins, 2004), che riguardano non solo la pronuncia dei suoni (v. cap. 4, par. 4.2.2), ma in particolare lo stress e l'intonazione (*pitch*), i quali servono a segnalare le informazioni più importanti e giocano quindi un ruolo principale nella trasmissione dei contenuti (Valcke & Pavon, 2015, p. 327).

In base a tali prospettive, è importante osservare che le circostanze in cui l'inglese viene usato sono cambiate radicalmente e di conseguenza, anche la lingua è cambiata, come è normale che sia poiché le lingue sono in un continuo stato di rinnovamento (Seidlhofer, 2010, p. 148). Perciò, anche l'emergere del fenomeno ELF è interamente dovuto ad un processo di adattamento (p. 148). Per

tale motivo, è altrettanto importante che tempo, impegno e risorse vengano investiti nella ricerca di modalità efficaci con cui utilizzare l'inglese come lingua franca, al fine di aiutare coloro che operano in contesti ELF (Björkman, 2013, p. 207). Ad esempio, “pronunciation training is needed in order to facilitate communication with other non-native speakers (NNSs) from different first languages” (Jenkins & Setter, 2005, p. 10). In questo modo, è forse possibile tentare di raggiungere una sorta di compromesso tra la pronuncia ideale che si vorrebbe riprodurre, e le caratteristiche che invece è necessario migliorare, al fine di risultare più intelligibili:

while approximation to the native model is probably essential for intelligibility in non-bilingual EIL [English as an International Language] contexts as regards core sounds, nuclear stress, and relevant articulatory setting, local non-native norms are likely to be both acceptable and intelligible in many other phonological areas. (Jenkins, 1998, p. 124)

Tuttavia, la competenza linguistica non è l'unico fattore che possa aiutare a realizzare una comunicazione fruttuosa, come dice Seidlhofer (2004):

Another important insight from the study of intercultural ELF interactions is that proficiency in the language code only accounts for part of the success or failure of communication; at least as important is a more general communicative capability, such as sensitivity to the limits of shared systemic and schematic knowledge, as well as accommodation skills (2004, p. 222).

Diventa essenziale tenere presenti questi concetti nel momento in cui si devono pianificare nuove misure di promozione dei corsi erogati in inglese, che richiedono di essere organizzati in base a dei criteri specifici, come quelli individuati da Tange (2012), che afferma: “research on individual language usage needs to be read in relation to the larger organisational transformation caused by institutions’ commitment to international research and education” (p. 290).

Perciò, un modello pedagogico che sia di supporto nei programmi EMI dovrebbe promuovere una maggiore consapevolezza dell'uso della lingua, attraverso modalità di progressione linguistica per gli studenti, e forme di riflessione che possono essere tratte dall'esperienza dei corsi CLIL (cfr. Fortanet-Gómez, 2013; Dalton-Puffer *et al.*, 2010; Dafouz *et al.*, 2007; Pérez-Vidal, 2007), in modo da poter ambire all'acquisizione di una competenza disciplinare bilingue (Airey & Linder,

2008), sia da parte degli studenti che dei docenti. Per quanto riguarda invece gli aspetti discorsivi del linguaggio, è necessario fare riferimento a modelli di parlante ELF, che siano focalizzati sull'efficacia comunicativa (Cogo & Dewey, 2006; Mauranen, 2006) e sull'uso di strategie per favorire la negoziazione dei significati (es. accomodation, Cogo, 2009; pragmatic strategies, Cogo, 2010; Björkman, 2011a). Tali modelli dovrebbero inoltre mirare allo sviluppo di un tipo di pronuncia intelligibile (Jenkins, 2004), che riesca a mantenere i tratti dell'identità del parlante (Jenkins, 1998), pur assicurandone un'enunciazione sufficientemente chiara (Jenkins, 2000).

5.2 Limiti e potenzialità dello studio

Nei paragrafi che seguono verranno prese in esame le criticità relative al presente studio, in base alle limitazioni che si sono verificate nella raccolta dati. Si è deciso di suddividere queste criticità in due gruppi: quelle di ordine pratico (par. 5.2.1), che hanno un impatto sulla generalizzabilità dei dati; e quelle di natura motivazionale (par. 5.2.2), che potrebbero spiegare la scarsa adesione al progetto. Nel terzo paragrafo verranno invece evidenziati i benefici derivanti dal servizio di supporto (5.2.3), come ad esempio l'attivazione di ulteriori progetti in quest'ambito, che si sono susseguiti a partire all'anno accademico 2016-17 (descritti al par. 5.3.3). Tutto ciò lascia intravedere le potenzialità e le prospettive di ricerca con cui tracciare dei possibili percorsi, che riescano in futuro ad approfondire ulteriormente dei risvolti del fenomeno EMI che in questo studio sono stati solamente tratteggiati.

5.2.1 Limiti e validità dello studio

Una delle criticità maggiormente riscontrate durante la raccolta dati di questo studio riguarda proprio le modalità in cui sono stati acquisiti i dati su cui basare la ricerca. Infatti, non è stato possibile proporre di registrare le sessioni di sportello erogate durante lo svolgimento del progetto Koinè. Questa situazione si è verificata a causa di una serie di motivazioni. La prima, a livello burocratico, riguarda il fatto che il progetto Koinè è stato proposto e finanziato dal Dipartimento di Management, in cui la raccolta dati è stata presentata come parte integrante del progetto Koinè durante i consigli di Dipartimento, e riproposta più volte all'interno dell'anno accademico (v. par. 3.2.1). La possibilità di effettuare la raccolta dati in contemporanea con lo sportello è stata giudicata un valore aggiunto del servizio, che però non si è effettivamente concretizzata in una partecipazione sistematica.

Un ulteriore motivo che ha influito sulle probabilità di poter registrare le sessioni è dovuto alla naturale reticenza che si prova nei confronti del fatto di essere esaminati, una sensazione che può risultare amplificata nel momento in cui viene documentata all'interno di una registrazione. In accordo con quanto affermato da Cohen *et al.* (2007), il ricercatore si trova spesso a constatare che “methodological and ethical issues are inextricably interwoven in much of the research we have designated as qualitative or interpretative” (Cohen *et al.*, 2007, p. 69). Il fatto di aver voluto preservare la fiducia che i partecipanti hanno riposto nei tutor, così come la loro privacy, non ha permesso di insistere nel richiedere dei dati che non vi era la certezza di poter ottenere. In questo studio, infatti, il campione di partecipanti al progetto Koinè è costituito da volontari che hanno acconsentito consapevolmente a prendere parte anche alla raccolta dati, di cui sono stati informati fin dall'inizio. Tuttavia, il loro principale intento è sempre stato quello di usufruire di un servizio, che solo collateralmente avrebbe incluso anche la raccolta di informazioni sulle loro prestazioni e difficoltà. Vista la natura volontaria dell'adesione al progetto, è sembrato che il fatto di registrare gli incontri potesse rappresentare un fattore demotivante o di disturbo, che avrebbe potuto portare molti ad astenersi dal partecipare. Inoltre, essendo un progetto sperimentale, non era possibile prevedere con ragionevole certezza che cosa potesse emergere dalle sessioni; e solo in un secondo

momento, quando ormai la raccolta dati volgeva verso la sua conclusione, è stato possibile immaginare delle ulteriori ipotesi realizzabili attraverso delle pratiche di raccolta dati differenti. La mancanza delle registrazioni delle conversazioni impedisce di ricreare nei dati quelle sfumature di significato, e la gamma completa di espressioni che sia i partecipanti che i tutor hanno utilizzato durante le loro interazioni. Dopotutto, “language use and learning are, after all, deeply socio-cultural phenomena and should thus be investigated in their situatedness and dynamics” (Smit, 2010, p. 41). Inoltre, la mancanza di registrazioni non ha reso attuabile l’applicazione di procedure quali l’analisi conversazionale o l’analisi del discorso. Sebbene siano stati trascritti la maggior parte degli esempi di linguaggio emersi durante lo sportello, rilevanti ai fini della ricerca, come affermato da Mauranen (2012): “speakers do not operate with single words, but with larger chunks of language” (p. 121); e anche se:

it is possible to take single words as the object of analysis, [...] we can think of vocabulary as a linguistic system, and for understanding any system, the best solution is to look into its internal components as well as into its connections outside itself. (Mauranen, 2012, p. 121)

Nonostante la mancanza non trascurabile di dati registrati da poter analizzare secondo tali prospettive linguistiche, è stato comunque possibile ricavare una serie di osservazioni adatte alla tipologia di studio esplorativo e descrittivo che ci si era prefissati di condurre. Dai diari e dalle interviste è stato possibile ottenere un’immagine piuttosto nitida delle situazioni comunicative in cui lo staff del Dipartimento si trova ad agire (v. cap. 4, par. 4.4). Sono inoltre state espresse chiaramente un certo tipo di richieste da parte dei partecipanti, di cui è stato tenuto conto in una fase successiva, durante la pianificazione di un corso di formazione per docenti (par. 5.3.3), in modo da poter offrire delle soluzioni personalizzabili a partire da problemi comuni ai docenti che insegnano nei programmi in inglese.

Un’altra caratteristica che ha rappresentato una limitazione all’interno di questo studio è stata la scarsa adesione di partecipanti al progetto di supporto offerto dal Dipartimento. Sono state ipotizzate una serie di motivazioni che possono aver messo i membri del Dipartimento in condizione di non partecipare, e che verranno spiegate nel paragrafo successivo (5.2.2). La scarsità del campione preso in esame può essere considerato un fattore sfavorevole, in quanto: “interpretive and qualitative theories can be criticized for their narrowly micro-sociological perspectives”

(Cohen *et al.*, 2007, p. 26). Infatti, la circoscrizione del contesto aumenta il grado di non generalizzabilità dei dati, anche se, dal punto di vista della language ecology (Haugen in Earls, 2016, p. 47) vi sono due modi per analizzare una situazione linguistica e uno di questi prevede di cominciare con un'area specifica – in cui per area si intende l'ambiente – che può essere nel macro-livello nazionale, o nel micro-livello di un gruppo particolare di persone (p. 47). Perciò, pur avendo preso in considerazione un singolo dipartimento e un gruppo ristretto di partecipanti, è stato comunque possibile concentrarsi sul micro livello, e trarre alcune conclusioni sui bisogni linguistici e comunicativi specifici dei docenti e dello staff, in un ambito in cui l'uso dell'inglese è destinato a diventare sempre più diffuso, a causa del potenziamento dell'offerta formativa di corsi e programmi erogati in inglese.

Allo scopo di “minimize invalidity and maximize validity” (Cohen *et al.*, 2007, p. 133), i fattori con cui si è cercato di assicurare la validità dei dati raccolti sono molteplici, come consigliato da Creswell (2014, pp. 201-204), e sono stati basati su parte dei criteri di qualità e attendibilità (*trustworthiness*) identificati sia da Miles e Huberman (1994, pp. 278-280), che da Lincoln e Guba (1985, p. 290):

- “Credibility”, che risponde a domande quali: “Do the findings of the study make sense? Are they credible to the people we study and to our readers? Do we have an authentic portrait of what we were looking at?” (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 312), ed è stata ottenuta attraverso “prolonged engagement” e “persistent observation” (Lincoln & Guba, 1985, pp. 301-305);
- “Transferability” (Miles & Huberman, 1994, p. 279; Lincoln e Guba, 1985, p.), che avviene nel momento in cui i dati presentano un numero sufficiente di “thick descriptions” (Holliday, 2007, p. 103), tale da permettere la replicabilità del processo in *settings* diversi (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 314);
- “Confirmability”, che nei dati presentati si esprime attraverso la “reflexivity” (Lincoln & Guba, 1985, p. 186) del ricercatore, che propone molteplici prospettive, e che riflette su come il proprio ruolo nello studio, il proprio background ed esperienze personali possano modificare le sue interpretazioni del fenomeno osservato (Creswell, 2014, p. 186);

- “Utilization/Application/Action Orientation” (Miles & Huberman, 1994, p. 280; Miles, Huberman & Saldaña, 2014, p. 314), in base al principio secondo il quale la ricerca condotta debba avere un risvolto pratico nella vita dei soggetti coinvolti.

Al fine di conferire credibilità alla ricerca, le attività che accrescono la probabilità di produrre dei dati autentici utilizzate in questo studio sono “prolonged engagement” e “persistent observation” (Lincoln e Guba, 1985, p. 301). Il primo prevede di trascorrere sul campo un tempo sufficiente a: conoscere in modo approfondito la “cultura” (l’ambiente), poter testare preconcetti del ricercatore o dei partecipanti, e costruire un rapporto di fiducia con loro (p. 301). Il secondo invece, è una tecnica che permette di discriminare quali siano gli elementi della situazione osservata rilevanti per l’investigazione, per potersi focalizzare su di essi (p. 304).

Il “prolonged engagement” è stato messo in atto attraverso la scelta di un *setting* naturale come fronte principale per la raccolta di informazioni, in modo che queste siano “socially situated, and socially and culturally saturated” (Cohen *et al.*, 2007, p. 134); inoltre il ricercatore è stato parte attiva dell’ambiente descritto nello studio (p. 134; cfr. cap. 3, par. 3.1.3). Questi fattori si sono realizzati pienamente nelle sessioni di sportello, in cui gli interlocutori comunicavano fra loro in maniera spontanea, e le uniche situazioni comunicative che venivano create artificialmente erano quelle in cui il partecipante si preparava per le presentazioni del suo corso, attraverso forme di simulazione delle lezioni (in cui però differivano le dinamiche di interazione fra docente-studente e docente-tutor).

Inoltre, una ricerca qualitativa di tipo interpretativo prevede che il ricercatore entri a far parte del mondo dei partecipanti (Charmaz, 2006, p. 19), e ciò si è verificato in questo studio grazie al fatto che lo sportello si trovava all’interno del Dipartimento, e in più di un’occasione è stato possibile osservare i partecipanti agire nel loro ambiente naturale, e condividere con loro dei momenti anche al di fuori dello sportello. Secondo Corbin & Strauss (2007), che il ricercatore condivida o meno un background simile a quello dei partecipanti, egli dispone comunque di esperienze di vita che possono avvicinarsi a quelle investigate (p. 79). In questo caso, uno dei ricercatori e i partecipanti appartengono alla stessa nazionalità, ed entrambe le parti si trovano a comunicare in una lingua straniera di cui non posseggono la completa padronanza, avendo analoghe difficoltà linguistiche. Si tratta di un ulteriore motivo per il quale, “it makes sense, then, to draw upon those experiences

to obtain insight into what our participants are describing” (Corbin & Strauss, 2007, pp. 79). Tale “vicinanza” con i soggetti è importante nel processo di ricerca, che dovrebbe sempre prevedere una forma di rispetto nei loro confronti (Charmaz, 2006, p. 19). Poiché i partecipanti accordano la loro fiducia al ricercatore, tale fiducia deve essere ricambiata compiendo “concerted efforts to learn about their views and actions and to try to understand their lives from their perspectives” (p. 19), in modo che i dati rispecchino il più fedelmente possibile quanto osservato nei partecipanti.

Tuttavia, se da un lato, uno dei fattori che può assicurare l’autenticità delle ricerche qualitative risiede nella soggettività contenuta nei dati, proprio quest’ultima contribuisce anche a generare varie forme di *bias* (Cohen *et al.*, 2007, p. 133), a causa delle “distorsioni” che scaturiscono dai valori che il ricercatore possiede *a priori* (Lincoln & Guba, 1985, p. 302). Infatti, proprio perché il ricercatore è parte dell’ambiente che esplora, non è possibile che rimanga completamente obiettivo sui dati raccolti e, di conseguenza, è necessario che riconosca la presenza e il ruolo non solo della propria soggettività, ma anche di quella dei soggetti che sono stati investigati. In questo caso, ad esempio, essendo il ricercatore un parlante non-nativo d’inglese, la prospettiva assunta nei confronti del modello linguistico di riferimento ha determinato una preferenza per il paradigma dell’ELF. Le osservazioni condotte, così come la redazione delle annotazioni, sono quindi parte di un processo che subisce l’influenza del soggetto che opera tali procedimenti:

Because you are the instrument of data collection, it is very important to take stock of your own behavior, assumptions, and whatever else might affect the data that are gathered and analyzed. (Bogdan, *et al.*, 2007, p. 122)

Perciò, non solo il ricercatore ha analizzato i dati tenendo conto di questi fattori, tenendo un diario delle proprie riflessioni, ma ha cercato di fornire anche delle prospettive molteplici: “When studying individuals, qualitative researchers conduct a study with the intent of reporting these multiple realities. Evidence of multiple realities includes the use of multiple quotes based on the actual words of different individuals and presenting different perspectives from individuals” (Creswell, 2007, p. 18). Ciò è avvenuto nella raccolta dati, sia durante le sessioni, perché sono state effettuate da due soggetti diversi – i due tutor del Dipartimento – sia durante le interviste semi-strutturate, che hanno lasciato ampio spazio agli intervistati così che potessero fornire il loro punto di vista, di cui sono stati riportati degli estratti in maniera completa (v. cap. 4, par. 4.5.2). Infatti,

poiché questo studio è stato concepito con un approccio socio-costruttivista (cap. 3, par. 3.1.3), anche la prospettiva dei partecipanti ha assunto un valore che è equiparabile a quello del ricercatore (Cohen *et al.*, 2007, p. 134). In questo modo, nonostante le conclusioni proposte derivino dall'elaborazione di un'unica persona, quella che emerge dai dati è un'immagine completa e sfaccettata, in cui non vi è soltanto un'unica voce a descrivere i fatti.

Infine, ciò che può conferire validità ad uno studio è il significato che i soggetti attribuiscono ai dati raccolti, e il tipo di riflessioni che da questi sono tratti (Cohen *et al.*, 2007, p. 134). I significati assegnati ai dati di questo studio servono ad aprire la strada a nuove proposte di ricerca, soprattutto volte ad esplorare il campo dell'EMI:

Once a broader base of such analyses is available, research could go beyond the description of individual cases and embark on a more generally applicable model of constructing and implementing English-medium policy in tertiary institutions. (Smit & Dafouz, 2012, p. 7)

Come verrà spiegato nel paragrafo 5.3.3, vi sono stati una serie di sviluppi a partire da questo primo progetto esplorativo, che aggiungono una direzione pragmatica allo studio, in quanto permettono di formulare proposte per il futuro e di dimostrare “what the study does for its participants – both researchers and researched – and for its consumers” (Miles & Huberman, 1994, p. 280). Prima però di descrivere di quali progetti si tratta, è necessario analizzare, nel prossimo paragrafo, le possibili motivazioni che possono aver causato una limitata adesione al progetto.

5.2.2 Ipotesi sulla limitata partecipazione al progetto

Al di là dei fattori di tipo pratico che possono aver diminuito la portata dei dati raccolti e aver impedito un'analisi più approfondita dalle problematiche linguistiche ed interazionali che si sono manifestate allo sportello, sono state ipotizzate una serie di motivazioni che possano spiegare la limitata partecipazione da parte di alcuni membri del personale docente ed amministrativo del Dipartimento di Management. Innanzitutto, la scarsa presenza di partecipanti risulta evidente se

osservata su base numerica, confrontando il numero dei membri del Dipartimento, tratti dal sito web, con il numero effettivo di partecipanti allo studio. Il rapporto fra partecipanti e non-partecipanti è di 10 membri del personale docente su 65 circa di quelli in servizio (fra professori ordinari, associati, ecc.), e 4 membri del personale amministrativo su 15 totali, che corrispondono rispettivamente al 15,38% dei docenti al 26,67% dei membri dello staff.

In considerazione dei principi di validità spiegati nel paragrafo precedente, si è deciso di non fare supposizioni che potrebbero essere influenzate dalle opinioni personali del ricercatore, ma di domandare a coloro che hanno partecipato al progetto le possibili motivazioni alla base di tale situazione. Alcuni dei partecipanti si erano già resi conto della limitata adesione da parte dei loro colleghi, poiché attraverso il sistema interno di prenotazione degli appuntamenti era possibile visualizzare chi avesse prenotato e quando. Ad esempio TS_008 in merito al numero delle presenze ha affermato:

TS_008: “Vedendo che la partecipazione è stata molto scarsa direi di sì, solo per una questione prettamente statistica. [...] Da un lato sono queste opportunità che considero quasi di nicchia, che la maggior parte delle persone reputa meno importanti di altre cose. Fino al momento in cui uno non le utilizza e si rende conto invece che è una grande opportunità.”

Agli intervistati è stata quindi posta la seguente domanda: “Quali sono, secondo lei, i motivi che possono precludere la partecipazione/frequenzazione del servizio?” e sulla base delle risposte fornite, sono state individuate tre tipologie principali di motivazioni che possono giustificare tale evento: mancanza di tempo, di necessità, e mancanza di motivazione. La necessità intesa come “bisogno” di ottenere un determinato risultato, mentre la motivazione è intesa come “desiderio” di ottenere un risultato, raggiungere un obiettivo.

Innanzitutto, secondo alcuni degli intervistati, la limitata partecipazione è dovuta alla mancanza di tempo da parte dei membri del Dipartimento, che hanno molte attività accademiche da dover portare a termine e cercano di concentrarle nei giorni che hanno a disposizione:

TS_001: tendiamo a studiare a casa, quindi qui [in dipartimento] fai il “lavoro pubblico”, e ti trovi con un sacco di cose da fare nei giorni in cui sei qui [in dipartimento]. Ma è solo questione di organizzazione.

Talvolta diventa difficile riuscire a conciliare gli orari di sportello con i propri impegni:

TS_009: “Immagino che possano esserci stati dei problemi di orario. O d’impegni, o d’orario, non so. È una mia ipotesi. Ipotizzo gli orari, [...] certamente c’è qualcuno che non conosce l’inglese ma che non ha partecipato. Persone che potrebbero essere intervistate o indagate, di cui si potrebbe conoscere l’opinione.”

TS_006: “Il problema è sempre il tempo, nel senso che è una cosa in più che uno deve cercare di inserire in agenda, e non è facile.”

In altri casi, è stata segnalata la mancanza di necessità da parte di alcuni membri del corpo docente, che possiedono già un livello di conoscenza della lingua inglese elevato (v. Pulcini, 2015), e quindi si sentono sufficientemente preparati all’insegnamento in lingua inglese veicolare (TS_006). Alcuni di loro, oltre a non avere bisogno di supporto, non hanno neppure il tempo da dedicare ad attività di formazione (TS_005), a conferma di quanto indicato nel punto precedente:

TS_006: “Alcuni parlano l’inglese molto bene. Cioè penso ad alcuni dei miei colleghi che di sicuro non hanno bisogno di migliorarlo, lo sanno già in modo perfetto perché sono stati all’estero per periodi molto lunghi, o per altri motivi. Altri, probabilmente non insegnando in inglese, non sentono la necessità; e poi è comunque qualcosa che si somma al nostro lavoro, cioè devi essere motivata, e la motivazione secondo me ti viene se ti assegnano un corso di inglese. Quindi è quasi meglio farselo assegnare, perché così sei costretta ad imparare.”

TS_005: “Ci sono vari motivi secondo me. 1) la presupponenza dei professori universitari, alcuni pensano ‘lo so già’. Alcuni colleghi sanno già l’inglese molto bene, ma non è solo questione di usare l’inglese, ma di come usare l’inglese come lingua di insegnamento. 2) i tempi: purtroppo siamo travolti [...] e a volte è difficile organizzarsi, bisogna dare delle priorità.”

Vi sono anche dei docenti che non desiderano (Francomacaro, 2011) o non hanno particolare interesse a frequentare forme di training (Costa 2016, p. 124) o di supporto come lo sportello, perché non ci si aspetta da loro che sappiano insegnare anche in inglese (TS_006), oppure non sentono l’esigenza di usufruire di un servizio di consulenza (TS_002), come viene sottolineato nelle risposte di alcuni intervistati:

TS_006: “Secondo me dovrebbero farne uso più persone rispetto a quelle che ho sentito che ne hanno fatto uso. È che magari sono persone che già insegnano da anni, e quindi sanno che anche se fanno

errori non succede niente. Però in realtà il miglioramento dovrebbe esserci per tutti. Quindi forse vanno spinte le persone a partecipare un po' di più al servizio.”

TS_002: “Secondo me ci sono due aspetti. Uno, ci sono dei docenti che conoscono l’inglese molto bene e quindi ritengono sostanzialmente eccessivo svolgere un’attività [di sportello] continuativa [...]. Poi ci sono quelli che l’inglese lo conoscono peggio e a volte sono disinteressati [...].”

Queste affermazioni sono in linea, ad esempio, con quanto osservato da Bendazzoli (2015), secondo il quale, nonostante la conoscenza dell’inglese sia ormai richiesta come requisito anche ai docenti con un grado di anzianità maggiore, questi ultimi hanno comunque potuto esprimersi nella loro L1 durante il corso della loro carriera, e perciò avvertono meno la pressione rispetto ai colleghi più giovani (p. 163). Al contrario, dallo studio di Tange (2012) risulta che per i docenti, specialmente i giovani professori, è difficile rifiutarsi di insegnare in inglese (p. 297), perché ciò potrebbe precludere le loro opportunità di carriera (p. 295).

Infine, secondo alcune delle affermazioni riportate qui di seguito, alla base della mancata partecipazione al progetto di alcuni membri del Dipartimento potrebbe esserci stata anche la mancanza di forza di volontà, oppure di la mancanza di uno stimolo adeguato che motivasse l’impegno richiesto in termini di investimento di tempo ed energie. Tali affermazioni aggiungono un’ulteriore sfumatura psicologica alla dimensione della formazione come percorso di crescita e realizzazione personale.

TS_001: “Non è la motivazione, è la forza di volontà. Se non vieni non è perché non sei motivato, ma perché non sei organizzato. È una pigrizia, che sai che ti porta male, che non fai qualcosa di buono.”

TS_008: “Superare l’ostacolo, l’inerzia di dire ‘ci vado’, è grossa. D’altra parte non si può neanche pensare di obbligare le persone. Oppure mettere degli incentivi. Secondo me è giusto che sia su base libera, forse aumentando un po’ il coinvolgimento, come si dice, la “spinta gentile”, la persuasione, gentile [risata].”

Vi sono però altre spiegazioni di tipo psicologico da aggiungere, per completare il quadro della situazione. Oltre a quanto descritto sopra, fra i possibili pregiudizi che possono aver precluso la partecipazione dello staff, si può certamente includere il desiderio di non essere giudicati in base alle proprie competenze, come affermato anche nello studio di Unterberger (2012): “questioning

the teachers' language competence would also mean challenging their professional knowledge" (p. 97).

Infatti, come si è visto anche nelle interviste, in cui è stato dichiarato che gli studenti danno molto peso alle competenze linguistiche del docente (es. TS_009), probabilmente anche la partecipazione allo sportello poteva significare, agli occhi di alcuni, il fatto di dover ammettere eventuali lacune in inglese, da dover colmare chiedendo aiuto presso lo sportello (in particolare per docenti con molta esperienza). Ciò può essere stato enfatizzato anche dal fatto che è possibile verificare, dal calendario interno del Dipartimento, l'identità dei partecipanti allo sportello e la frequenza delle loro sessioni. Si tratta comunque di un'ipotesi, ma è in accordo con quanto affermato nello studio di Tange (2010), che si ricollega anche al discorso sulla valutazione dei corsi da parte degli studenti, sviluppato nel prossimo paragrafo:

Student evaluations preoccupy the respondents because of the current focus on benchmarking in the university system. Lecturers may fear that an exposure of their linguistic inadequacies will affect their status and opportunities within the faculty, leaving them with the less interesting courses and students (e.g. bachelor rather than masters classes). As a consequence, lecturers will rarely discuss the language issue among themselves, for, as one respondent puts it, there is no 'prestige' in admitting to bad English. (Tange, 2010, p. 144)

Tenendo conto del contesto preso in esame, le opinioni espresse dai partecipanti sono sicuramente rilevanti, perché essi conoscono in prima persona le dinamiche interne al loro Dipartimento, e possono quindi dare delle indicazioni utili per conoscere le diverse motivazioni alla base dei comportamenti che sono stati messi in atto, o meno, dai loro colleghi. Tali opinioni verranno prese in considerazione anche nel par. 5.3, nel formulare delle proposte di formazione da poter attuare in futuro, nell'ambito del monitoraggio della qualità della didattica.

5.2.3 Benefici dello sportello

Dai dati ricavati dalle interviste sulle opinioni di alcuni dei partecipanti al progetto, sono emersi una serie di effetti positivi per coloro che ne hanno usufruito (cap. 4, par. 4.5.2). I commenti espressi a favore di questo strumento di supporto sono simili a quelli riportati nello studio di Helm e Guarda (2015), dai partecipanti dei corsi organizzati per i docenti che insegnano in inglese. Nel loro studio, una delle opinioni espresse in prevalenza dai partecipanti è stata quella di aver cambiato il loro approccio all'insegnamento, aumentando la loro fiducia in sé stessi grazie anche alla scoperta di nuove tecniche per coinvolgere gli studenti: “[lecturers] increased their confidence to varying degrees, given them ideas and ‘tricks’ for engaging students” (Helm & Guarda, 2015, p. 7).

Allo stesso modo, anche i docenti che hanno partecipato allo sportello Koinè hanno affermato, durante le interviste, di aver acquisito una maggiore sicurezza nelle proprie capacità linguistiche (TS_001, TS_002, TS_006), aver aumentato la consapevolezza di sé stessi e dei loro modi di insegnare (TS_008, TS_009) o di aver provato anche a sperimentare alcune nuove metodologie (TS_005). Da questo punto di vista, lo sportello si è rivelato una modalità flessibile e problem-solving, permettendo ai docenti di focalizzarsi solo sugli aspetti linguistici o metodologici che ponevano loro maggiori problemi. In questo modo viene confermata anche una delle osservazioni espresse da Costa (2015, p. 129), secondo la quale:

Since it is unthinkable to impose a type of traditional training course from top to down, perhaps training should be rethought as an exercise in self-awareness, self-discovery, and self-reflection. One possibility could be to show subject-matter lecturers evidence of their use of, and attention to, language when a communication problem is somehow sensed.

Perciò, se è vero che non è possibile imporre allo staff accademico corsi di formazione, così come anche gli argomenti di tipo pedagogico non sempre trovano facile accettazione presso i docenti (Klaassen, 2008, p. 36), l'ideale è utilizzare uno strumento di riflessione e di auto-analisi (Costa, 2012, p. 43), come può essere stato anche lo sportello per i partecipanti di questo studio. Tuttavia, come vedremo nel paragrafo 5.3.2, non è desiderabile che tale forma di supporto venga resa obbligatoria, così come altre forme di training, che secondo l'opinione dei diretti interessati

dovrebbero rimanere su base volontaria (es. TS_008: “Se mi avessero obbligato, forse non l’avrei fatto.”).

Un altro beneficio dello sportello, anche in termini economici, è quello di presentarsi come soluzione immediata e mirata anche per i problemi del personale amministrativo che, come è stato osservato nello studio di Wächter e Maiworm (2015), spesso presenta una competenza linguistica non sufficiente (p. 22), che richiede perciò degli investimenti:

In some universities where there is no critical mass of ETPs, the Programme Directors admitted that the problem is likely to persist because it is difficult for them to justify the “Englishisation” of the university’s administrative system and train all related staff in English to meet the needs of a few foreign students. Moreover, the lack of sustainable funding for ETPs, which are often self-financed or dependent on project funds, was said to have discouraged universities from making long-term investments to solve the language problems of the administrative staff. (Wächter & Maiworm, 2015, p. 106)

In questo modo, anche qualora non ci fossero i fondi per un corso di inglese, lo sportello può servire a colmare alcune lacune dello staff, e ad essere d’aiuto sia per le questioni linguistiche quotidiane, sia nella gestione degli studenti internazionali.

Un altro beneficio dello sportello deriva dal fatto che consente di poter richiedere un feedback da un tutor in un ambiente “protetto” e privo di pregiudizi. Allo stesso modo, anche nello studio di Kling Soren (2013), il fatto di ricevere una valutazione non è stato percepito dai docenti come un modo per essere giudicati, anzi si è rivelata sia un’opportunità per mettere alla prova le proprie capacità, sia uno strumento funzionale al miglioramento: “The results provide a sense of achievement and security. Thus, one could argue for continued language proficiency assessment as a means of supporting teacher identity” (Kling Soren, 2013, p. 171). In maniera simile, la partecipazione allo sportello è servita per rafforzare le sicurezze delle proprie competenze, che ciascun docente già possedeva; a tutto ciò, i tutor hanno aggiunto l’intento di fornire ai partecipanti dei nuovi strumenti per poter affrontare le sfide dell’internazionalizzazione, quali ad esempio l’uso dell’inglese per le interazioni sia in classe che al di fuori di essa.

Inoltre, le informazioni raccolte in questo studio sono poi servite alla preparazione di un corso di formazione per i docenti, che è stato erogato durante gli anni accademici 2015-16 e 2016-17, come è avvenuto per il progetto di ricerca di Kling Soren (2013), in cui “the test results and subsequent formative feedback the teachers received were also devised to serve as a needs analysis tool for

identifying strengths and weaknesses of the teachers' proficiency, as well as a training tool" (p. 171). Strumenti come lo sportello riescono in tal modo ad apportare un miglioramento alle prestazioni accademiche dello staff, come affermato da TS_006: "È vero che è una cosa che uno fa per sé stesso, [...] Però è anche vero che se tu migliori il tuo inglese, migliora poi l'offerta formativa del tuo dipartimento". Non solo tali riflessioni hanno contribuito alla creazione del corso di formazione, di cui verrà data una descrizione nel paragrafo 5.3.3, ma hanno anche aiutato ad interrogarsi sulle ulteriori modalità con cui è possibile offrire supporto ai membri del corpo docente e del personale amministrativo, al fine di garantire uno sviluppo continuo delle loro competenze (par. 5.3.2).

5.3 Internazionalizzazione e misure di qualità

Nella sezione finale di questo capitolo verranno affrontate delle tematiche legate ai processi di internazionalizzazione dell'Università, che rappresentano il punto di partenza da cui è iniziato il percorso intrapreso in questo studio. La ricerca qualitativa dà infatti la possibilità di individuare un campione di soggetti, per poi mostrare gli effetti di certi programmi su tale gruppo, "and isolate the constraints that operate against policy changes in such settings" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 15). In questo caso, il progetto Koinè, avviato allo scopo di supportare lo staff accademico, ha permesso di trarre una serie di conclusioni anche sul servizio stesso, secondo quanto riportato dai partecipanti. L'attivazione di questo tipo di progetti non è che una delle misure che possono essere adottate da un'università, al fine migliorare la qualità dei propri servizi (cfr. Jones, 2013; ENQUA, 2009, p. 21). Questa tematica verrà approfondita nei paragrafi che seguono, a cominciare dal ruolo ricoperto dalle politiche linguistiche nel proporre e sviluppare delle misure di qualità (5.3.1), come ad esempio il fatto di predisporre una serie di incentivi alla formazione del personale accademico (5.3.2). Come ultimo punto, vengono definiti i ruoli della formazione, tra cui vi è anche quello di aumentare la consapevolezza su quali siano le caratteristiche dei modelli di riferimento necessari in un ambiente accademico internazionale (5.3.3).

5.3.1 Il ruolo delle language policies

I processi di internazionalizzazione, come è stato descritto nel primo capitolo, sono il motore alla base di molti cambiamenti che si sono verificati nelle università, a partire dall'introduzione di corsi in inglese che favoriscano la mobilità degli studenti e dei docenti in modalità sia *outgoing* che *incoming*, secondo politiche come l'Internationalization at Home (Knight, 2008), in cui l'intento è quello di preparare gli studenti locali a competere sul mercato globale, e attirare studenti internazionali grazie anche ad un'offerta formativa concorrenziale e accattivante. Per tale ragione, le università cercano di differenziarsi quanto possibile, ma per accrescere il proprio prestigio e reputazione, è consigliabile che un'istituzione attivi una serie di misure volte a migliorare e a monitorare la qualità dei servizi offerti: “A long-term strategy and investment in teaching staff is needed for this, it is not an issue which can be addressed with occasional professional development for lecturers and 50-hour support courses for students” (Guarda & Helm, 2016, p. 12).

Ad esempio, il fatto di poter presentare delle garanzie ufficiali e comprovate – che sostengano l'effettiva qualità degli insegnamenti e dei servizi a disposizione presso una certa università – risulta essere un tipo di investimento che sul medio e lungo termine ripaga gli sforzi fatti a livello organizzativo ed economico, come è avvenuto nel caso dell'Università di Maastricht, descritto da Wilkinson (2013). Se, invece, l'università fosse già orientata verso un continuo sviluppo e miglioramento del proprio staff accademico e delle proprie attività, queste misure sarebbero già parte integrante di politiche interne innovative o lungimiranti (cfr. ENQA, 2009).

Con queste affermazioni non si vuole mettere in dubbio che molte istituzioni italiane si siano già mobilitate in questi anni per poter mettere in atto progetti a favore del miglioramento della qualità dei propri servizi, tuttavia, è stato rilevato come in numerosi casi sia mancato o manchi ancora un impegno concreto che trascenda i documenti scritti e trovi riscontro nella vita quotidiana, per evitare che si ripetano situazioni simili a quella del Politecnico di Milano (v. cap. 2, par. 2.4.1). A questo proposito, a livello nazionale, la Corte Costituzionale si è espressa in maniera definitiva a febbraio 2017 (sentenza n° 42), consentendo la programmazione dei corsi in inglese solamente se si affiancano a quelli tenuti in italiano (v. Milani, 2017).

Una soluzione potrebbe essere l'adozione e l'applicazione di politiche linguistiche volte sia a regolamentare l'uso dell'inglese nelle università italiane, sia a limitare il possibile rischio di diglossia fra italiano e inglese accademico, se in futuro questo rischio dovesse palesarsi nel panorama eco-linguistico italiano. A tal fine, potrebbe essere utile osservare le *best practices* attuate altrove, in paesi in cui queste situazioni sono già state affrontate, e trarne ispirazione per mettere in campo delle soluzioni pratiche. Ad esempio, sia in Svezia che in Danimarca sono stati redatti dei documenti nazionali allo scopo di preservare lo status della lingua locale (v. Airey, 2004; Jensen & Thøgersen, 2011).

Come è stato accennato in precedenza (cap. 2, par. 2.1.3), il ruolo di una language policy all'interno di un'istituzione è essenziale, e diventa indispensabile nel momento in cui intervengono dinamiche volte al cambiamento come quelle che si verificano nei processi di internazionalizzazione. Come è stato osservato da Kling Soren (2013), nelle conclusioni del suo lavoro di ricerca, a proposito della responsabilità di fornire una preparazione adeguata: "If universities are going to recruit both international students and teaching staff under the guise of internationalization and globalization, then university policies must begin to address these questions" (Kling Soren, 2013, p. 172). Una politica linguistica dovrebbe quindi tenere conto principalmente delle varie necessità dei docenti, degli studenti e dello staff, che rappresentano le maggiori parti in causa, coloro sui quali l'impatto del cambiamento ha maggiore risonanza.

when dealing with the LP [language policy] of a particular higher educational institution, it is paramount to also consider the actual language practices that teachers and students are engaging in as well as the potentially different and conflicting communicative and academic aims agents might be pursuing. (Dafouz & Smit, 2014, p. 5)

Quindi non è consigliabile stabilire delle politiche di tipo top-down, che impongono delle regole prestabilite e generalizzate, ma piuttosto analizzare la situazione locale, agendo di conseguenza, con delle misure "sostenibili" dal punto di vista eco-linguistico. Come suggerito da Klaassen (2008), un primo passo verso la consapevolezza e il miglioramento dei programmi EMI, ad esempio, sarebbe l'adozione di un approccio integrato che supporti sia le competenze linguistiche che le abilità pedagogiche dello staff. Sul lungo termine, infatti, il successo dei programmi EMI nel rendere un'università più internazionale dipende proprio dalla qualità delle politiche

linguistiche attivate per realizzare questo approccio, con il coinvolgimento di tutti: “English medium instruction will only get the attention it needs when the social pressure of students and the ongoing globalisation requires a University to pay attention to the quality of the primary process (education) and therewith the qualifications of its personnel” (Klaassen, 2008, p. 41).

Infatti, in accordo con quanto affermato da Guarda e Helm (2016), se l’università non riesce a rispondere adeguatamente al bisogno dei docenti e degli studenti di migliorare la loro competenza linguistica in inglese, può incorrere nel rischio di diventare un’entità con una stratificazione sociologica che crea discrepanze fra i suoi membri a seconda delle loro capacità linguistiche, avvantaggiando coloro che possiedono i mezzi per frequentare università private o viaggiare all’estero, nel raggiungere il livello di conoscenza linguistica adeguata per poter apprendere al meglio attraverso l’EMI (p. 12).

Anche per tali ragioni, un progetto che ad esempio mira alla valutazione su base continuativa delle competenze dello staff, se resa standard e ufficializzata, può inserirsi nel quadro delle misure volte a migliorare la qualità dei servizi accademici (Beelen & de Wit, 2012), e contribuire a rendere l’università più rinomata anche a livello internazionale. Tali misure hanno naturalmente bisogno di essere incentivate presso lo staff, come descritto nel prossimo paragrafo.

5.3.2 Incentivi al training

Come è stato espresso durante le interviste e rilevato da studi precedenti (v. Dearden, 2014; Wilkinson, 2017), spesso l’implementazione di programmi EMI è dovuta a decisioni istituzionali, dove i docenti si trovano ad essere coinvolti talvolta loro malgrado (v. anche Pulcini, 2015):

[lecturers’] involvement in the English-medium programme is, as discussed earlier, by chance, by coercion by senior university decision-makers, or simply to satisfy a minimal desire to maintain a certain level of English proficiency. (Earls, 2016, p. 148)

Da uno studio della Commissione Europea (2008) è infatti emerso che l’internazionalizzazione dei programmi accademici è ostacolata dalla scarsa motivazione dei docenti nell’erogare corsi in

inglese (Doiz *et al.*, 2011, p. 357), probabilmente anche a causa di una mancanza di incentivi che li incoraggino “to take up EMI teaching, by which they mean training, time to prepare materials, possible native-speaker support and resources” (Ball & Lindsay, 2013, pp. 58-59). Sarebbe quindi auspicabile che, in futuro, alcune misure venissero prese in considerazione per incrementare la motivazione dei docenti, come “promotion in their professional career or a lighter teaching load” (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011, p. 357), in modo da agevolare il passaggio dall’insegnamento nella lingua materna alla lingua straniera.

Come è stato fatto notare anche in alcune interviste condotte in questo studio (es. TS_006, TS_009), non sempre la partecipazione ai progetti di supporto viene presa in considerazione dai docenti, i quali sono talvolta già oberati da una serie di impegni accademici che lasciano poco tempo a disposizione per la formazione (v. par. 5.2.2). Inoltre, dagli studi condotti, è necessario tenere presente che la preparazione dei corsi in inglese richiede un maggior dispendio di tempo (Vinke, Snippe & Jochems, 1998), mentre al contrario a molti docenti non viene dato il tempo sufficiente per prepararsi (Airey, 2011). Il fatto di prevedere delle misure che riescano, anche solo temporaneamente, ad alleggerire il carico di impegni che un docente si deve assumere, potrebbe rivelarsi utile ad incoraggiarne la partecipazione ai corsi di formazione.

Un ulteriore passo, ove possibile, consisterebbe nell’incrementare il numero di docenti che partecipano ai programmi EMI, assumendo nuovo personale: “there is a need for more resources to hire substitute lecturers so that participants in the programme are not condemned to teach beyond their teaching loads” (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011, p. 356). Ciò comporta sicuramente dei costi maggiori per l’università che decide di intraprendere queste misure, tuttavia il fatto di promuovere dei progetti di innovazione richiede investimenti sia di tempo che di denaro e, all’interno di molti paesi, i processi di internazionalizzazione sono stati finanziati anche attraverso contributi nazionali (es. nei Paesi Bassi, Wilkinson, 2013).

In Italia ad esempio, il Ministero dell’Educazione e della Ricerca (MIUR, 2016) ha decretato che a partire dal 2017 gli atenei possono stabilire autonomamente, all’interno dei propri Fondi di Finanziamento Ordinario (FFO), quali indicatori di qualità privilegiare, tra quelli forniti dal Ministero (Decreto Ministeriale n. 635/2016). Su quegli indicatori verrà stanziata una quota dei fondi di finanziamento (FFO) annuali, che vengono assegnati ad ogni università in base ad una

classifica di merito. In questo modo, ciascuna istituzione può decidere su cosa farsi valutare e, ad esempio, anche quanti fondi destinare ai propri processi di internazionalizzazione:

[...] a decorrere dall'anno 2017, una quota pari al 20% della quota premiale del Fondo di finanziamento ordinario ovvero del contributo di cui alla L. n. 243/1991 è distribuita tra gli Atenei secondo i miglioramenti di risultato relativi ad indicatori autonomamente scelti dagli stessi [...] e relativi alla qualità dell'ambiente della ricerca (gruppo 1), alla qualità della didattica (gruppo 2) e alle strategie di internazionalizzazione (gruppo 3). (comma 1, Art. 5 – Decreto Ministeriale n. 635/2016)

Come si può vedere, sia la qualità della didattica che le strategie di internazionalizzazione rientrano fra gli indicatori, perciò diventa essenziale poter monitorare la qualità degli insegnamenti nei programmi EMI, in quanto possono essere considerati un componente di entrambi questi indicatori. A tal scopo, esistono già delle modalità con cui effettuare dei monitoraggi, ad esempio attraverso i questionari degli studenti che valutano i corsi frequentati all'interno della propria università (cfr. Fabbris, 2002).

Tuttavia, come viene descritto ad esempio nello studio di Klaassen e Bos (2010), gli studenti dell'Università di Delft avevano espresso feedback negativi sulle competenze in inglese dei docenti. Questi ultimi hanno quindi sostenuto un test di valutazione per verificare il proprio livello, e poi hanno seguito dei corsi di formazione (p. 62). Nonostante l'Università abbia preso le dovute misure per migliorare le prestazioni dei propri docenti (p. 73), le valutazioni degli studenti nei questionari successivi non hanno subito miglioramenti (p. 74). I due studiosi hanno quindi ipotizzato delle misure per monitorare anche la competenza degli studenti, in quanto ciò potrebbe rappresentare un fattore che influisce sulla loro comprensione delle lezioni e sulla conseguente valutazione delle abilità dei loro docenti (p. 74). In considerazione di quanto scoperto da Klaassen e Bos (2010) e da Jensen *et al.* (2013, v. par. 5.1.1) sulla parzialità delle valutazioni degli studenti dei programmi in inglese, potrebbe risultare utile, anche ai fini dei sistemi di accreditamento della qualità dei servizi accademici a livello nazionale, avere delle strutture interne o esterne all'università, che si occupino di attestare la qualità degli insegnamenti nei programmi EMI, per esempio attraverso delle forme di certificazione:

[...] the subsequent step after several years of training (in countries where this has been going on for years) is the awarding of a lecturing skills certificate for content lecturers. This

represents not only progress in terms of EMI but also a true academic revolution in those parts of Europe where lecture training is non-existent even when lecturers teach in their native language. (Costa, 2015, p. 134)

Questo tipo di misura è già stata messa in atto in alcune università, per esempio presso la *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, in Germania, dove i docenti possono richiedere di essere osservati in classe e registrati, per poi ricevere un feedback da un team di esperti linguistici dell'Università¹. Tale servizio offre inoltre la possibilità di triangolare i dati ottenuti dalle valutazioni degli studenti, con quelli ricavati dall'opinione di chi osserva la situazione comunicativa dei corsi da un punto di vista esterno, diminuendo così i rischi di imparzialità dei giudizi espressi talvolta dagli studenti. Certificazioni di questo tipo potrebbero avere rilevanza sia a livello locale, per permettere ad un'università di distinguersi dalle altre istituzioni, sia a livello nazionale, come si è visto prima, per favorire l'ottenimento dei finanziamenti statali. Inoltre, se tali certificazioni diventassero ampiamente diffuse su tutto il territorio, la loro valenza potrebbe avere un impatto anche sul piano sovranazionale, come parte di quelle iniziative volte sia al miglioramento delle prestazioni dei singoli paesi europei, che all'adeguamento dei sistemi educativi alle norme europee sull'educazione in generale (cfr. Beelen & de Wit, 2012).

Ad esempio, una delle voci negative presenti nel questionario di Wachter & Maiworm sulle università europee che erogano corsi in inglese ha evidenziato come gli studenti siano spesso insoddisfatti del livello linguistico del personale amministrativo universitario (2014, p. 106). I percorsi di formazione dovrebbero quindi mirare al coinvolgimento del personale accademico nella sua totalità, perché i programmi EMI non sono composti solamente dal corpo docenti, ma anche lo staff amministrativo gioca un ruolo essenziale nell'assicurare le comunicazioni con gli studenti internazionali, e nel gestire i flussi di mobilità e i progetti di partnership con università straniere. Tali compiti richiedono l'uso di competenze specifiche, che devono essere sviluppate:

to embed staff development for internationalization into review, recognition and reward processes for academic and professional support staff to make it clear that such engagement is valued. This is the most effective means of ensuring that international and intercultural development opportunities are open to all, whether through appraisal, performance review or staff development processes. (Jones, 2013, p. 179)

¹ Vedi: <https://www.sli.uni-freiburg.de/english/emi>

In conclusione, fra le numerose misure che possono essere prese in considerazione dalle amministrazioni delle università, soprattutto all'interno dei percorsi di internazionalizzazione, non vi è solo quella di fornire dei corsi di aggiornamento o preparazione per lo staff accademico, ma anche prevedere qualche forma di attestazione dei corsi frequentati, in modo che ciò possa risultare valido anche ai fini dell'accREDITAMENTO della qualità, oppure poter essere inserito nei curricula accademici dei partecipanti. I suggerimenti indicati finora hanno in comune il fatto di prevedere delle forme di ricompensa o riconoscimento per coloro che decidono di prendere parte a queste iniziative, poiché essi sentono talvolta il bisogno di essere motivati (v. 5.2.2), altrimenti:

If there is no extra pay, no support or coaching and hardly any recognition for a staff member that invests much time in developing and delivering internationally-oriented education, faculty staff that ask "What's in it for me?", will hardly find a positive answer. (Leask & Beelen, 2010, p. 11)

Come affermato da Tatzl (2011), se da un lato si può affermare che il successo dei programmi erogati in inglese dipende dall'impegno personale dei docenti e degli studenti, è altrettanto importante sensibilizzare i responsabili che hanno potere decisionale a livello istituzionale (p. 264), perché siano consapevoli che tali programmi richiedono finanziamenti e una pianificazione a lungo termine.

5.3.3 Sviluppi futuri per la pedagogia e per la ricerca

Sulla base di quanto è stato osservato in precedenza, è possibile notare che nonostante vi sia stata una partecipazione limitata al progetto, coloro che vi hanno preso parte si sono dichiarati entusiasti del servizio di supporto offerto (TS_005, TS_008, TS_009) e ne hanno parlato in termini positivi con colleghi di altri dipartimenti. In particolare, il Dipartimento di Economia dell'Università Ca' Foscari, che ha sede nello stesso campus di quello di Management, ha preso contatti con il Dipartimento di Lingue e Letterature Comparate e Scienze del Linguaggio, come è avvenuto per la creazione del progetto Koinè (cap. 3, par. 3.2.2) proponendo di attivare una serie di incontri

seminariali per i docenti del proprio Dipartimento, aventi lo scopo di discutere le problematiche legate all'insegnamento in inglese e ai processi di internazionalizzazione. Nei mesi di giugno e luglio 2016 hanno avuto luogo questi incontri per docenti, denominati "Academic Lecturing" presso il Dipartimento di Economia, in un formato che prevede un team composto da due tutor, un supervisore e alcuni guest speakers. Questi seminari, a cadenza settimanale, sono focalizzati su un argomento teorico specifico, che cambia di volta in volta, seguito da attività più pratiche con cui i docenti possono sperimentare nuove modalità di insegnamento. Tali incontri si accompagnano anche ad un servizio di consulenza personalizzata per coloro che prendono parte al corso.

Inoltre, una volta conclusasi la prima edizione del progetto Koinè, questo è stato rinnovato anche per i due anni accademici successivi (2016-17 e 2017-18). Durante la seconda edizione, anche nel Dipartimento di Management è stato erogato lo stesso tipo di corso di formazione svolto presso il Dipartimento di Economia. Il progetto "Academic Lecturing" si è infatti espanso, e fino ad oggi è stato riproposto in 4 diversi dipartimenti dell'Università Ca' Foscari durante l'anno accademico 2016-17 che, oltre ai due già menzionati, includono il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali e i Dipartimenti di Scienze (Dip.to di Scienze Molecolari e Nanosistemi – DSMN, e Dip.to di Scienze Ambientali, Informatica e Statistica – DAIS). Infine, sono state organizzate due edizioni del corso rivolte a tutti i membri del corpo docente dell'Ateneo; una si è già svolta nei mesi di ottobre-novembre 2017, mentre la seconda è prevista per maggio-giugno 2018. Nella pianificazione degli incontri di "Academic Lecturing" si è tenuto conto anche delle problematiche emerse durante la raccolta dati del presente lavoro di ricerca, in modo da poter offrire ai partecipanti dei suggerimenti pratici per risolvere le loro esigenze e perplessità, grazie ad un'interazione dinamica dei contenuti discussi.

In base alle esperienze descritte qui sopra, e dai risultati di questo studio, si è in grado di formulare alcune riflessioni, sia per quanto riguarda una pedagogia dei corsi EMI dal punto di vista della formazione dei docenti e del personale, sia per l'ideazione di percorsi di ricerca futuri.

Innanzitutto, è stato osservato come l'attivazione di programmi erogati in inglese (EMI) abbia delle conseguenze sul modo di insegnare e comunicare dello staff accademico (cap. 2 e 4). Al fine di aiutare lo staff a superare le possibili difficoltà che derivano dal passaggio alla lingua inglese, è necessario ribadire l'importanza del ruolo che ricopre la formazione del personale nell'agevolare tale passaggio. Ciò avviene infatti grazie a delle strategie che permettono di adeguare l'uso della

lingua in base ai propri bisogni comunicativi. In questo contesto, il presente studio si è rivelato utile per scoprire quali siano esattamente i bisogni del personale, in particolare quello docente, in base all'assunto che:

the debate on what should be included in a lecturer-training course for English-taught programmes may benefit from the analysis of the genre-specific features that distinguish lectures with respect to other types of academic speech events such as research conference presentations. (Mariotti, 2012, p. 65)

Infatti, anche a partire dalle tipologie di situazioni comunicative che sono state identificate all'interno delle sessioni di sportello (v. cap. 4, par. 4.4), è stato possibile pianificare dei percorsi di formazione adatti a risolvere in maniera concreta i bisogni dei docenti nei vari contesti, senza basarsi soltanto su supposizioni che potrebbero essere controproducenti nel momento in cui impongono dei modelli di riferimento, sia linguistici che didattici, che non corrispondono a quelli utilizzati nella vita accademica dei soggetti coinvolti. Infatti, lo scopo dei programmi EMI non deve essere quello di promuovere dei modelli (soprattutto linguistici) che soppiantino le tradizioni accademiche di un paese, ma piuttosto rappresentare l'occasione per rimettere in discussione modelli di insegnamento tradizionali:

Far from supporting the idea that the implementation of EMI should replace locally-rooted teaching approaches – with EMI thus perpetrating not only linguistic hegemonies but also pedagogic hegemonies – we argue that it is the disruption caused by the introduction of a foreign language for teaching and learning that can offer opportunities for reflection and innovation in pedagogy. (Helm & Guarda, 2016, p. 13)

È solo grazie ad un'attenta pianificazione degli elementi da inserire nella pedagogia EMI, che si possono evitare situazioni come quelle avvenute in Italia presso il Politecnico di Milano (cap. 2, par. 2.4.1), e al contempo cercare di scongiurare il rischio che si verifichino in futuro delle situazioni di diglossia, come è successo nei paesi Scandinavi grazie a delle politiche linguistiche su scala nazionale (cfr. Bolton & Kuteeva, 2012).

Al fine di ottenere tali scopi, vi sono una serie di misure che possono essere messe in atto, soprattutto a livello istituzionale (v. par. 5.3.1). Riprendendo quanto affermato precedentemente, il primo passo è programmare dei percorsi di formazione dello staff accademico, in base a dei

progetti che possono essere adattati al contesto, come viene esemplificato in questo lavoro di ricerca. Infatti, nel momento in cui la formazione viene ritenuta imprescindibile dalle pratiche volte al miglioramento e al mantenimento della qualità della didattica universitaria, il passo successivo prevede la pianificazione degli incentivi al training rivolti al personale docente in particolare, e in modo esteso anche allo staff tecnico-amministrativo che è coinvolto nei processi di internazionalizzazione (v. par. 5.3.2).

A tal proposito, l'attivazione o il mantenimento di servizi di supporto come lo sportello possono essere utili al fine di risolvere problematiche quotidiane relative alla comunicazione in inglese dello staff accademico, che come si può vedere dai risultati di questo studio, ha delle esigenze linguistiche diverse. Ad esempio, il personale tecnico amministrativo fa un uso della lingua molto specifico, principalmente per le comunicazioni scritte e per la corrispondenza di tipo formale (v. cap. 4, par. 4.5.3, *tabella XIX*). Perciò lo sportello potrebbe essere utilizzato per le esigenze più pressanti, mentre si possono ideare dei corsi di lingua veri e propri che siano incentrati sullo sviluppo delle competenze linguistiche "parziali", focalizzate su un aspetto particolare (come ad esempio la lingua scritta e i registri formali). Per quanto riguarda il personale docente, dai risultati ottenuti si può dedurre che, nei programmi EMI, le abilità linguistiche possedute dai docenti possono essere integrate con alcune strategie di comunicazione, al fine di facilitare l'insegnamento delle discipline accademiche in un'altra lingua, aiutando i docenti ad acquisire maggiore fiducia nelle proprie capacità.

Infine, tra le misure auspiccate vi è anche quella dell'adozione di una politica linguistica che possa regolare le modalità di erogazione dei corsi nei programmi EMI, e fissare degli obiettivi di apprendimento per gli studenti di quei programmi, tenendo conto di tutte le variabili coinvolte in questo processo. Il ruolo delle istituzioni in tali decisioni lascia però molte incognite riguardo la loro attuazione, e ovviamente le misure ipotizzate finora debbono essere intese come dei meri suggerimenti di azioni da intraprendere. Tuttavia, alla luce degli ultimi sviluppi avvenuti nell'Università in cui si è svolto il presente lavoro di ricerca, non è impensabile avanzare delle proposte che possano in futuro trovare una realizzazione concreta. Ad esempio, il solo fatto di adottare una delle soluzioni proposte finora potrebbe aprire la strada a nuovi percorsi di ricerca.

Al tal proposito, è possibile anche supporre quali forme la ricerca possa assumere, in questo contesto in particolare, ma anche in altri contesti europei dove il fenomeno EMI è già stato investigato. Una

delle possibili direzioni future per la ricerca in questo campo è l'osservazione approfondita delle dinamiche che avvengono nelle classi EMI, sia nei casi in cui la situazione linguistica si avvicina a quella delle comunicazioni ELF, sia nei contesti – ancora frequenti – in cui il docente e gli studenti, pur condividendo la stessa L1, utilizzano l'inglese come mezzo d'istruzione. Nelle interazioni in classe, infatti, gli aspetti del linguaggio utilizzato dal docente richiedono ancora di essere esplorati, in particolare dal punto di vista pragmatico, e con l'intento di confrontarne le caratteristiche con quelle delle lezioni accademiche che invece vengono svolte nella lingua locale. Tale confronto, che è già stato applicato in alcuni contesti europei (es. Thøgersen, 2013; Thøgersen & Airey, 2011; Airey, 2011; Björkman, 2013; Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2017), potrebbe rappresentare il passo successivo da compiere per sviluppare ulteriormente anche la ricerca EMI in Italia (v. Costa & Mariotti, 2017). Infine, una volta esaminate le caratteristiche dei corsi EMI, e confrontate sia con quelle dei corsi in italiano, sia con le caratteristiche dei corsi EMI in altri paesi (v. Dearden & Macaro, 2016), la direzione successiva da imboccare riguarda l'impatto di questi corsi sugli studenti, sul loro profitto e sulla loro competenza accademica, come già è stato fatto in altri paesi (v. Airey & Linder, 2008; Dafouz, Camacho & Urquia, 2014; Dafouz & Camacho-Miñano, 2016), ma che in Italia necessita di ulteriori esempi da poter equiparare agli studi già presenti (v. Ackerley, Guarda & Helm, 2017) e ottenere così un quadro più completo di un fenomeno che è in continua espansione, e i cui molteplici aspetti richiedono ancora di essere attentamente esaminati, all'interno del panorama accademico italiano.

Conclusione

Una delle principali conseguenze dei cambiamenti messi in atto dal processo di Internazionalizzazione è stata l'introduzione di corsi erogati in inglese veicolare di materie non linguistiche, nei programmi delle istituzioni universitarie, specialmente nei paesi nordeuropei. Tale fenomeno può avere un impatto sul modo di utilizzare la lingua negli ambienti accademici, come è stato visto all'interno di questo studio, in cui sono state investigate le problematiche e le necessità del personale docente e amministrativo del Dipartimento di Management dell'Università Ca' Foscari, dove, a partire dall'anno accademico 2015-16 è stato attivato il progetto di supporto "Koinè".

Lo strumento di supporto utilizzato nel presente studio ha permesso di raccogliere dei dati qualitativi di tipo descrittivo sulla situazione dei membri dello staff accademico del Dipartimento preso in esame. Nelle osservazioni condotte sono state riscontrate problematiche principalmente di tipo linguistico, ma anche metodologico e psicologico, che sono state analizzate in base alla loro frequenza e rilevanza nei dati (cap. 4, par. 4.1). A partire dai diari delle attività redatti durante il servizio di sportello, e dalle interviste con alcuni dei partecipanti, è stato possibile capire che le necessità dello staff accademico di un dipartimento sono regolate anche in base alle situazioni linguistiche in cui si svolgono le loro attività accademiche (4.4).

Dalle interviste risulta inoltre che il servizio di sportello si è rivelato utile nel fornire ai partecipanti una serie di suggerimenti e strumenti comunicativi da poter utilizzare per migliorare la loro competenza in aspetti specifici della lingua inglese, con ricadute positive anche dal punto di vista psicologico (cap. 5, par. 5.1.3). Tali risultati possono essere presi in considerazione nell'ideare nuovi percorsi di formazione del personale, che mirino ad aumentarne le qualifiche e che possano portare ad un generale miglioramento della qualità dei servizi accademici offerti, anche secondo le linee guida europee (European Commission, 2013).

Dal punto di vista pratico, ad esempio, occorre tenere presente le problematiche linguistiche investigate, in quanto in molte università italiane, le valutazioni degli studenti sono state

recentemente inserite tra i criteri per l'avanzamento di carriera del corpo docente. Alcuni docenti possono perciò sentirsi intimiditi dalla possibilità che il loro livello di competenza linguistica giochi a loro sfavore nei feedback ricevuti, come è stato menzionato nelle interviste condotte (cfr. cap. 5, par. 5.1.2). A causa dell'impatto che questi feedback possono avere sulla carriera accademica di un docente, si ipotizza che due tipi di situazioni possano venire a crearsi: da un lato, può persistere il timore che la sperimentazione di corsi con caratteristiche diverse da quelli tradizionali – tra le quali viene annoverato l'uso della lingua inglese – possa pregiudicare le opinioni degli studenti a proposito del corso. Dall'altro, si prospetta la possibilità che utilizzando un servizio di supporto in maniera continuativa, come è avvenuto nel progetto investigato dal presente studio, i docenti abbiano forse modo di migliorare la propria competenza linguistica e comunicativa, con effetti positivi anche sulle valutazioni studentesche nei loro confronti.

Infatti, in un unico caso fra quelli presi in esame, uno dei docenti che hanno partecipato al progetto di supporto ha visto un sensibile innalzamento nelle valutazioni favorevoli dei suoi corsi. Il docente in questione è dell'opinione che il fatto di aver usufruito dello sportello sia uno dei fattori che ha permesso tale miglioramento. Si tratta, è il caso di ribadirlo, di un caso isolato che non costituisce una prova scientifica a sé stante, poiché non sussistono i mezzi per verificare l'effettiva esistenza di una correlazione fra il miglioramento dei feedback degli studenti e l'utilizzo del servizio di consulenza. Tale ipotesi non è verificabile all'interno di questo studio, ma anche in generale presenta diverse complessità, a causa dell'alto numero di variabili che entrano in gioco nelle ricerche di tipo valutativo. Rimane però il fatto che dai dati raccolti nelle schede di osservazione e nei diari, si è potuto notare come durante le sessioni di sportello con questo docente, siano stati approfonditi argomenti non solo di tipo linguistico ma soprattutto metodologico, attraverso un'intensa revisione dei suoi materiali didattici, che sono stati notevolmente modificati, con aggiunte inerenti la presentazione degli argomenti da trattare a lezione, e l'introduzione di tecniche che stimolassero la partecipazione attiva degli studenti (per i dettagli, cfr. cap. 4, par. 4.5.1, e cap. 5, par. 5.1.2).

Per il momento, occorre accettare l'attuale impossibilità di dimostrare una qualche connessione fra l'uso di strumenti di supporto e formazione – sia linguistica che metodologica – e l'impatto che questi possono avere sulla percezione positiva degli studenti verso i docenti che hanno usufruito di questi servizi. Rimane però l'interesse per una questione che non è ancora stata posta in maniera

consistente nella letteratura. Ciò potrebbe aprire futuri scenari di ricerca, non solo nel contesto italiano, che rimane ancora inesplorato, ma anche a livello europeo, soprattutto per quanto riguarda la preparazione dei docenti che insegnano nei programmi EMI.

In conclusione, nel momento in cui si cerca di formulare una possibile pedagogia per i programmi EMI, vi sono una serie di aspetti da dover tenere presenti. Alcuni di questi sono stati individuati anche all'interno di questo studio, e possono aiutare a ipotizzare nuovi modelli di formazione, in modo che siano più mirati su aspetti lessicali e pragmatici, in base alla situazione linguistica in cui ci si trova ad utilizzare una lingua veicolare. Perciò, in un percorso che si auspica possa condurre alla formulazione di misure continuative per il miglioramento dell'offerta didattica e dei servizi accademici, questo progetto potrebbe comunque rappresentare un primo passo verso una presa di coscienza delle necessità di alcuni dei soggetti coinvolti nei processi di internazionalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.) (2017). *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern: Peter Lang.
- Action Plan (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions [COM(2003). 449]. Retrieved online from: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf
- Aguilar, M. (2015). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 722-735.
- Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? (English for Academic Purposes, English Medium Instruction or Content and Language Integrated Learning). In K. Hyland and P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, London: Routledge, pp. 71-83.
- Airey, J. (2012). "I Don't Teach Language". The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25(1), 64-79.
- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica*, 22, 35-54.
- Airey, J. (2009). *Science, Language and Literacy. Case Studies of Learning in Swedish University Physics*, Doctoral Thesis, Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology, 81. Uppsala.
- Airey, J. (2004). "Can you teach it in English?" The language choice debate in Swedish higher education. In Wilkinson, R. (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht, Netherlands: Maastricht University Press, pp. 97-108.
- Airey, J., and Linder, C. (2008). Bilingual scientific literacy? The use of English in Swedish university science programmes. *Nordic Journal of English Studies*, 7 (3), 145-161.
- Altbach, P.G., and Knight, J. (2007). The internationalisation of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.
- Altbach, P. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25.
- Ament, J. R., and Pérez Vidal, C. (2015). Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 47-67.

- Argondizzo, C. and Laugier, R. (2004). “*A più voci*”: the implementation of a language and content based interdisciplinary course at the university level, in Wilkinson, R. (Ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht, 23-25 October 2003, Maastricht: Universitaire Peers, pp. 275-286.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Ball, P., and Lindsay, D., (2013). Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context. In Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters, pp. 44-61.
- Banegas, D. L. (2011). Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008-2011. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 33-50.
- Bargiela-Chiappini, F. (Ed.) (2009). *The Handbook of Business Discourse*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Beelen J., and de Wit H. (Eds.) (2012). *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: CAREM.
- Beelen J. (2012). The long wait: Researching the implementation of Internationalisation at Home. In Beelen, J., and de Wit, H. (Eds.), *Internationalization revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, CAREM, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, pp. 9-20.
- Bendazzoli, C. (2015). English Medium Instruction and the role of language mediation. *RiCognizioni. Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne*, 2(4), 145-164.
- Bernini, G. (2015). For a language policy in the internationalized university. *The Journal of Technology Transfer*, 40(3), 380-386.
- Bhatia, V. (2014). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.
- Biber, D. (2006). *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: Benjamins.
- Björkman, B. (2016). English-medium instruction and English as the lingua franca in Higher Education in central and northern Europe. In Pitzl M-L. and Osimk-Dale R. (Eds.), *English as a Lingua Franca: Perspective and Prospects*, Trends in Applied Linguistics (TAL). series Eds. Jessner U. and Kramsh, C., Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 57-68.
- Björkman B. (2013). *English as an Academic Lingua Franca*. Developments in English as a Lingua Franca series. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

- Björkman, B. (2011a). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43, 950-964.
- Björkman, B. (2011b). English as a lingua franca in higher education: implications for EAP. *Iberica*, 22, 79-100.
- Björkman B. (2010). "So you think you can ELF": English as a Lingua Franca as the Medium of Instruction. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 45, 77-96.
- Björkman, B. (2008). English as the Lingua Franca of Engineering: The Morphosyntax of Academic Speech Events. *Nordic Journal of English Studies*, 7(3), 103-122.
- Bogdan, R., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA [etc.]: Pearson Allyn and Bacon
- Bolton, K., and Kuteeva M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(5), 429-447.
- Brenn-White, M., and Faethe, E. (2013). *English-taught master's programs in Europe: A 2013 update*. Institute of International Education. Retrieved online from: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, H., and Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, and CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, and Brown, H. (Eds.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT, pp. 328-334.
- Bryant, A., and Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
- Busà, M.G. (2008). Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach, in *Ecolingua: The Role of E-corpora in Translation, Language Learning and Testing*, 113-126.
- Carrió-Pastor, M. L. (Ed.) (2009). *Content and language integrated learning: Cultural Diversity*, Bern, Oxford: Peter Lang.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 359-380.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Clark, C. (2017). Perceptions of EMI: the students' view of a Master's degree programme. In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern: Peter Lang, pp. 285-308.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implication. *ELT Journal*, Oxford University Press, 66(1), 97-105.
- Cogo, A. (2010). Strategic use and perceptions of English as a Lingua Franca, *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 46(3), 295–312.
- Cogo, A. (2009). Accommodating difference in ELF conversations: a study of Pragmatic strategies. In: Mauranen, A., Ranta, E. (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 254–270.
- Cogo, A., and Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*, London: Continuum International Publishing Group.
- Cogo, A., and Dewey, M. (2006). Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies* 5(2), 59-93.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th edition), London: Routledge.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Coonan, C. M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino, UTET Libreria.
- Coonan, C. M. (2009). Developments in CLIL Teacher Training: the role played by the University, in Sisti F. (Ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Guerra Edizioni, pp. 125-132.
- Coonan C. M., (2008). The foreign language in the CLIL lesson: Problems and implications, in Coonan, C. M. (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento: Venezia, settembre 2008*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Atti, 8, pp. 13-36.
- Coonan, C. M. (2006). La sfida del CLIL e l'Università. In Coonan, C. M. (Ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera: Venezia, settembre 2004*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Atti, 4, pp. 37-50.
- Corbin, J., and Strauss, A. L. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Corbin, J., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. In *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.

- Costa, F. (2016). CLIL (Content and Language Integrated Learning). through English in Italian Higher Education, Milano: LED.
- Costa, F. (2015). English Medium Instruction (EMI). Teacher Training Courses in Europe. *RiCognizioni, Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 2(4), 127-135.
- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25, 30-47.
- Costa, F., and Coleman, J. A. (2012). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(4), 1-17.
- Costa, F., and Coleman, J. A. (2010). Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 19-29.
- Costa, F. and Mariotti, C. (2017). Differences in content presentation and learning outcomes in English-medium instruction (EMI) vs. Italian-medium instruction (IMI) contexts. In Valcke, J. and Wilkinson, R. (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education, perspectives on Professional Practice*, Peter Lang: Frankfurt am Main, pp. 187-204.
- Cots, J. M. (2013). Introducing English-Medium Instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, Beliefs and Practices. In Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters, pp. 106-128.
- Council of Europe – COE (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge university press.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press, second edition.

- Dalziel, F. (2017). EMI at the University of Padova: an ecology of learning and teaching. In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp. 131-147.
- Dafouz-Milne, E. and Núñez Perucha, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. In Dafouz-Milne E. and Guerrini M. C. (Eds.), *CLIL across Educational Levels*, Madrid: Richmond, pp. 101-112.
- Dafouz, E., and Camacho-Miñano, M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-67.
- Dafouz, E., Camacho, M. and Urquia E. (2014). “Surely they can't do as well”: a comparison of business students’ academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., and Foran D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers’ and students’ reactions. In Marsh D. and Wolff, D. (Eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe* (vol. 6 Mehrsprachigkeit in Schule Und Unterricht), Peter Lang, pp. 91-101.
- Dafouz, E., and Smit, U. (2014). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1-20.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Dalton-Puffer, C., Nikula T. and Smit U. (Eds.) (2010). *Language Use in Content-and-Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: Benjamins.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon –* British Council, Oxford University Press. Retrieved online from: <http://www.education.ox.ac.uk/crdemi-oxford/emi-research/>
- Dearden, J., Macaro, E. (2016). Higher education teachers’ attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486.
- Dearden, J., Macaro, E., Akincioglu, M. (2016). English medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51-76. Retrieved online from: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt>
- Denver, L., Jensen, C., Mees, I. M. and Werther, C. (2016). Good Enough to Teach? A Study of EMI Lecturers’ Language Skills and Metadiscourse. *Moderna språk*, 2, 46-72.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2011b). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dey, I. (2007). Grounding Categories. In Bryant A. and Charmaz, K., *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Los Angeles: SAGE, pp. 166-190.
- Dewey, M. (2012). Beyond Labels and Categories in English Language Teaching: Critical Reflections on Popular Conceptualizations. In Leung, C., Street, B. V. (Eds.), *English A Changing Medium for Education, Multilingual Matters: Bristol, Buffalo, Toronto*, pp. 129-149.
- de Wit, H. (Ed.) (2013). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*, Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan: Vita and Pensiero.
- de Wit, H. (2012). Internationalisation of Higher Education: Nine misconceptions. In Beelen, J. and de Wit, H. (Eds.), *Internationalization revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, CAREM, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, pp. 5-8.
- de Wit, H. (2011a). Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, towards a European Certificate. In de Wit, H. (Ed.). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*, Centre for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, pp. 39-43.
- de Wit, H. (2011b). Global Citizenship and Study Abroad: A European Comparative Perspective. In de Wit, H. (Ed.). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*, Centre for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, pp. 77-92.
- de Wit, H. (2011c). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241-248.
- de Wit, H. Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Union, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. Retrieved online from: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- Di Martino, E., and Di Sabato, B. (2012). CLIL implementation in Italian schools: Can long-serving teachers be retrained effectively? The Italian protagonists' voice. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 73-105.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., and Jensen, C. (Eds.) (2015). *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, 3, Walter de Gruyter GmbH and Co KG.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: the stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35:4, 345-360.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (Eds.) (2013a). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (Eds.) (2013b). English as L3 at a Bilingual University in the Basque Country, Spain. In Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M., (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters, pp. 84-105.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, Wiley Online Library, 30(3), 345–359.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, O.U.P.: Oxford.
- Earls, C. W. (2016). *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- EF – EPI (2016). *EF English Proficiency Index*, Education First report, 6th edition. Retrieved online from: <http://www.ef.se/epi/downloads/>
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 3rd edition. Retrieved online from: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- European Commission (2012). *Special Eurobarometer Surveys 386: Europeans and their languages*. Conducted by TNS Opinion and Social at the request of Directorate-General Education and Culture, Directorate-General for Translation and Directorate-General for Interpretation. Retrieved online from: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- European Commission - EACEA (2017). *Eurydice Report: Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved online from: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feca9eb1f/language-en>
- European Commission (2006). *Eurydice Report: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Retrieved online from: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf

- Fabbris, L. (2002). La misura della student satisfaction per la valutazione della qualità della didattica. In Delvecchio, F. e Carli Sardi, L. (Eds.), *Indicatori e metodi per l'analisi dei percorsi universitari e post-universitari*, Padova: Cleup, pp. 1-20.
- Facchinetti, R., Crystal, D., Seidlhofer, B. (Eds.) (2010). *From international to local English – and back again*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flege, J. E., MacKay, I. R. A., and Meador, D. (1999). Native Italian Speakers' Production and Perception of English Vowels. *Journal of Acoustical Soc. of America* 106, 2973-2987.
- Fortanet, I. (2008). Questions for debate in English medium lecturing in Spain. In Wilkinson, R. and Zegers, V. (Eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, pp. 21-31.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Fortanet-Gómez I., and Räisänen C. A. (Eds.) (2008). *ESP in European higher education: Integrating language and content*, AILA Applied Linguistics series 4, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Francomacaro, M. R. (2011). *English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: An Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions*. Doctoral Thesis. Napoli, Università degli Studi Federico II.
- Gatti, M. C. (2010). A 'persuasive' upturn. Textual and semiotic variations in the intercultural recontextualization of financial discourse. In Facchinetti, R., Crystal, D., Seidlhofer, B. (Eds.), *From international to local English – and back again*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 209-234.
- Glaser, B. G. (2007). Doing Formal Theory. In Bryant A. and Charmaz, K., *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Los Angeles: SAGE, pp. 98-113.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (1967, 2006). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Gotti, M. and Nickenig, K. (Eds.) (2013). *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, 7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011, Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Gotti, M. (2011). *Investigating specialized discourse*, (new ed.), Bern [etc.]: Peter Lang.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Graddol, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, London: British Council (2nd ed.).

- Guarda, M., and Helm, F. (2017). A survey of lecturers' needs and feedback on EMI training. In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp.167-194.
- Guarda, M., and Helm, F. (2016). 'I have discovered new teaching pathways': the link between language shift and teaching practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.
- Gundermann, S. (2014). *English-Medium Instruction: Modelling the Role of the Native Speaker in a Lingua Franca Context*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Hahl, K., Järvinen, H.-M. and Juuti, K. (2016). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291-310.
- Handford, M. (2010). *The Language of Business Meetings*. Cambridge University Press
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: SUNY Press.
- Hellekjær, G. O. (2010). Language matters: Assessing Lecture Comprehension in English-Medium Higher Education: A Norwegian Case Study. In Dalton-Puffer, C., Nikula T. and Smit U. (Eds.), *Language Use in Content-and-Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: Benjamins, pp. 233–58.
- Helm, F. (2017). Introduction, in Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern: Peter Lang, pp. 13-31.
- Helm, F. and Guarda, M. (2015). Improvisation is not allowed in a second language: A survey of Italian lecturers' concerns about teaching their subjects through English. *Language Learning in Higher Education*. 5(2), pp. 353–373.
- Holliday, A. (2007). *Doing and Writing Qualitative Research* (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Hultgren, A. K., F. Gregersen and J. Thøgersen (Eds.) (2014). *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Benjamins.
- Hynninen, N. (2012). ICL at the micro level: L2 speakers taking on the role of language experts. *AILA Review*, 25, 13–29.
- IIE – Institute of International Education report (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe: A 2013 Update*, a briefing paper from IIE's Center for Academic Mobility Research, prepared by Megan Brenn-White and Elias Faethe.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University. The politics of academic English language policy*. London: Routledge.

- Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), Special issue, Oxford University Press, 486-493.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926–936.
- Jenkins, J. (2009a). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207.
- Jenkins, J. (2009b). (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents. In Mauranen, A. and Ranta, E. (Eds.), *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 10-36.
- Jenkins, J. (2007) *English as a Lingua Franca: attitude and identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, 109-125.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? In *ELT Journal*, 52(2), 119-126, Oxford University Press.
- Jenkins, J., Cogo A. and Dewey M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281-315.
- Jensen, C., Denver L., Mees M. I., and Werther, C. (2013). Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *Nordic Journal of English Studies*, 13(1), 87-112.
- Jensen, C., and Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica*, 22, 13-33.
- Jones, E. (2013). The global reach of universities: leading and engaging academic and support staff in the internationalization of higher education. In Sugden, R., Wilson, J. R., and Valania M. (Eds.), *Leadership and Cooperation in Academia: Reflecting on the Roles and Responsibilities of University Faculty and Management*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 161-183.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In Quirk R. and Widdowson H. G. (Eds.), *English in the World. Teaching and Learning the Languages and Literatures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.
- Kankaanranta A. and Louhiala-Salminen, L. (2013). “What language does global business speak?” – The concept and development of BELF. *Ibérica*, 26, 17-34.

- Kaplan, A. (2014) European management and European business schools: Insights from the history of business schools. *European Management Journal*, 32, 529-534.
- Kirkpatrick, A. (2014). The language(s). of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism? *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 4-15.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaassen, R. (2008). Preparing lecturers for English-medium instruction. In: Wilkinson, R. and Zegers, V. (Eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, pp. 32-42.
- Klaassen, R. C. (2001), *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*, Doctoral thesis, Delft, Technische Universiteit Delft.
- Klaassen, R., and Bos, M. (2010). English Language Screening for Scientific Staff at Delft University of Technology. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 45, 61-75.
- Klaassen, R., and De Graaff, E. (2001). Facing innovation: Preparing lecturers for English-medium instruction in a non-native context. *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 281-289.
- Kling Soren, J. M. (2013). *Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Kling, J. and Hjulmand, L.-L. (2008). PLATE – Project in Language Assessment for Teaching in English. In: Wilkinson, R. and Zegers, V. (Eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht: Maastricht University, pp. 191-200.
- Kling, J., and Stæhr, L. S. (2013). *The development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS)*. Retrieved online from: http://cip.ku.dk/forskning/cip_publicationer/CIP_TOEPAS_Technical_Report.pdf/
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kuteeva, M., and Airey, J. (2014). Disciplinary Differences in the Use of English in Higher Education: Reflections on Recent Policy Developments. *Higher Education*, 67(5), 533-549.
- Langé, G. (2007). Italy, in Maljers, A., Marsh, D. and Wolff, D. (Eds.), *Windows on CLIL: Contents and Language Integrated Learning in the European spotlight*, Netherlands: European platform for Dutch education, pp. 108-115.

- Lavelle, T. (2008). English in the Classroom: Meeting the Challenge of English-Medium Instruction in International Business Schools. In Mårtensson, P., Bild, M. and Nilsson, K. (Eds.), *Teaching and Learning at Business Schools*, Aldershot: Gower, pp. 137-153.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lasagabaster, D. and Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64/4, 367-375.
- Lauridsen, K. M. (2017). Professional development of international classroom lecturers. In Wilkinson, R and Valcke, J. (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives and Professional Practice.*, Frankfurt: Peter Lang, pp.
- Leone, A. R. (2015). Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1), 43-63.
- Lucietto, S. (2008). A Model for Quality CLIL Provision. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 83-92, University of Jyväskylä: Jyväskylä. Retrieved online from: <http://www.icrj.eu/11/article7.html>
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Macaro, E. (2015). English medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, 24(2), 4-8. Retrieved online from: https://www.modernenglishteacher.com/english_medium_instruction_time_to_start_asking_some_difficult_questions_2576982184_2.aspx
- Maci, S. M, and Sala, M. (Eds.) (2012). *Genre Variation in Academic Communication. Emerging Disciplinary Trends*, CERLIS Series, vol. 1, Bergamo: CELSB Libreria Universitaria.
- Mariotti, C. (2013). Teaching through English in internationalisation programmes: Lingua franca or medium of instruction? In Gotti M. and K. Nickenig (Eds.), *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, 7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011, Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, pp. 81-90.
- Mariotti, C. (2012). Genre Variation in Academic Spoken English: The Case of Lectures and Research Conference Presentations. In Maci, S. M, and Sala, M. (Eds.), *Effects of Genre Variation in Academic Communication. Emerging Disciplinary Trends*, CERLIS Series, vol. 1, Bergamo: CELSB Libreria Universitaria, pp. 63-84.
- Marsh, D. (2006). *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*. Proceedings of the Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing (METSMaC). Retrieved online from:

http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf.

- Marsh, D. and Frigols, M. J. (2007). CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education. *Babylonia*, 3, 33-37.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. and Frigols Martin, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Marsh, D. and Wolff, D. (Eds.) (2007). *Diverse contexts - converging goals: CLIL in Europe*, Frankfurt am main [etc.]: Peter Lang.
- Martin del Pozo, M. A. (2017). Training teachers for English Medium Instruction: lessons from research on second language listening comprehension. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 55-63. Retrieved online from: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6986>
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauranen, A. (2010). Features of English as a lingua franca in academia. *Helsinki English Studies*, 6, 6-28.
- Mauranen, A. (2006). Signaling and preventing misunderstanding in ELF communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177, 123-150.
- Mauranen, A., Hynninen, N. and Ranta, E. (2010). English as an Academic Lingua Franca: the ELFA Project. *English for Specific Purposes*, 29, 183-190.
- Mauranen, A. and Ranta, E. (Eds.) (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, G. (2017). Una sentenza anacronistica? La decisione della Corte costituzionale sui corsi universitari in lingua inglese. *Federalismi: Rivista di diritto pubblico, comparato, europeo*, (9), 1-12. Disponibile sul sito: www.federalismi.it
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd edition.). California: SAGE.
- MIUR (2016). *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati*, Decreto Ministeriale 8 agosto 2016

- n. 635, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 22 settembre 2016 n. 222. Disponibile sul sito: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2016/agosto/dm-08082016.aspx>
- Molino, A. (2015). Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese. *RiCognizioni, Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 2(4), pp. 139-153.
- Molino, A., Campagna, S. (2014). English-Mediated Instruction in Italian Universities: Conflicting Views. In Ammon, U., Darquennes, J., Wright S. (Eds.), *Sociolinguistica: International Yearbook of European Sociolinguistics*, de Gruyter GmbH: Berlin/München/Boston, 28(1), 155–171.
- Motta, A. (2017). Nove ragioni e mezzo contro la monarchia dell'inglese. In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern: Peter Lang, pp. 111-127.
- Munoz, J. E., Helm, B., Encinas Perez, A., Stasiukaityte, J., and Zimonjic, B. (2015). *ESN survey 2015: Local Integration, Economic Impact and Accompanying Measures in International Mobility*. Erasmus Student Network AISBL, Brussels.
- Nagy, W. and Townsend, D. (2012) Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. In *Reading Research Quarterly*, 47(1), pp. 91-108.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C. and Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100.
- Hernandez-Nanclares, N. and Jimenez-Munoz, A. (2017). English as a medium of instruction: evidence for language and content targets in bilingual education in economics, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 883-896.
- OECD (2014). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Retrieved online from: <http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20%28eng%29.pdf>.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. OECD Publishing. Retrieved online from: <https://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>
- Olsson E. (2015). Progress in English academic vocabulary use in writing among CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Moderna språk*, 2, 51-74.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for Focus on Form in Content and Language Integrated Approaches: An exploratory study. In Lorenzo, F., Casal, S., de Alba, V. and Moore, P. [eds.], *Models and Practices in CLIL. Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, pp. 39-54, Logroño: Asociación Española de Lingüística Aplicada.

- Phillipson, R. (2015). English as a Threat or Opportunity in European Higher Education. In Dimova, S., Hultgren, A. K., and Jensen, C. (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, vol. 3, Boston: Mouton de Gruyter, pp. 19-42 (Language and Social Life, vol. 4).
- Phillipson, R. (2006). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies*, 10(1), 13-32.
- Phillipson, R. (2003). *English only Europe? Challenging language policy*, London and New York: Routledge.
- Piske, T., Flege, J. E., MacKay, I. R. A., and Meador, D. (2002). The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals. *Phonetica*, 59, 49–71.
- Potts, D. (2013). Graduate recruitment in Italy: how employers value international education. In de Wit, H. (Ed.), *An Introduction to Higher Education Internationalisation*, Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan: Vita and Pensiero, pp. 155-171.
- Pulcini, V. (2015). L'inglese Veicolare: Opinioni a confronto. *RiCognizioni, Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 2(4), 111-121.
- Pulcini, V., and Campagna, S. (2015). Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education. In Dimova, S., Hultgren, A. K., and Jensen, C. (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, vol. 3, Walter de Gruyter GmbH and Co KG, pp. 65-87.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il futuro si chiama CLIL*. Provincia autonoma di Trento, IPRASE, Trentino.
- Richards, C. J. (1999). *Beyond training: perspectives on language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robertson, P. and Adamson, J. (Eds.) (2013). *The Asian EFL Journal Special Edition. CLIL in Asian Contexts: Emerging Trends*. December 2013. Volume 15, Issue 4. Retrieved online from: <http://asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/Vol-15-Issue-4-December-2013-Special-Edition-45155200a.pdf>
- Ruiz De Zarobe, Y., Sierra, J. M. and Gallardo Del Puerto, F. (Eds.) (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning: contributions to Multilingualism in European contexts*, Bern [etc.]: Lang.
- Ruiz De Zarobe, Y. and Jiménez Catalán R. M. (Eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol [etc.]: Multilingual Matters.

- Saccardo, D. (2016). La politica linguistica nella scuola italiana. In Melero Rodríguez, C. A. (Ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, SAIL (7), Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 21-30.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Santulli, F. (2015). English in Italian universities: The language policy of PoliMi from theory to practice. In Dimova, S., Hultgren, A. K., and Jensen, C. (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, vol. 3, Walter de Gruyter GmbH and Co KG, pp. 269-290.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2010). Giving VOICE to English as a Lingua Franca. In Facchinetti, R., Crystal, D., Seidlhofer, B. (Eds.), *From international to local English – and back again*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 147-163.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
- Setter, J. and Jenkins, J. (2005). Pronunciation. In *Language Teaching*, Cambridge University Press, 38(1), 1-17.
- Shohamy, E. (2013). A critical perspective on the use of English as a Medium of Instruction at Universities. In Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters, pp. 196-210.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London Sage Publications.
- Sisti, F. (2017). CLIL in Higher Education: What if...? in Coonan, C. (Ed.), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape: Problems and Prospects*, Cambridge: Cambridge Scholar, pp. 175-190.
- Sisti, F. (2015a). CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training. In *R.I.L.A. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1/2015–anno XLVII; Roma, Bulzoni Editore, 2015, pp. 147-162.

- Sisti, F. (2015b). Il CLIL: un illustre sconosciuto. In *Pedagogia PIU' Didattica*, Trento: Erikson, vol.1, n. 2, ottobre 2015, pp. 1-36.
- Sisti, F. (Ed.) (2009). *CLIL methodology in university instruction: online and in the classroom: an emerging framework*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Smit, U. (2013). Learning Affordances in Integrating Content and English as a Lingua Franca ('ICELF'): on an Implicit Approach to English Medium Teaching. *Journal of Academic Writing*, 3(1), 15-29.
- Smit, U. (2010a). Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 39, 59-74.
- Smit, U. (2010b). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Smit, U. and Dafouz, E. (Eds.) (2012a). Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-medium Instruction at European Universities, *AILA Review*, 25, Amsterdam: John Benjamins.
- Smit, U. and Dafouz, E. (2012b). Integrating content and language in higher education: An introduction to English medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. In Smit U. and Dafouz E. (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-medium Instruction at European Universities*, *AILA Review* 25, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1–12.
- Smit, U. and Dalton-Puffer, C. (Eds.) (2007). Current Research on CLIL 2, *Views (Vienna English Working Papers)*, 16 (3), [Special Issue]. Retrieved online from: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/Views_0703.pdf
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. L., and Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L., and Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Suviniitty, J. (2012). *Lectures in English as a Lingua Franca: Interactional Features*. Doctoral dissertation, University of Helsinki. Retrieved online from: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8540-6>
- Tange, H. (2012). Organising language at the international university: three principles of linguistic organisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(3), 287-300.

- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137-49.
- Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 252-270.
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in Applied Linguistics*, Rahnama press.
- Thøgersen, J. (2013). Stylistic and pedagogical consequences of university teaching in English in Europe. In Haberland, H, Lønsmann, D. and Preisler, B. (Eds.), *Language alternation, language choice and language encounter in international tertiary education*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science+Business Media.
- Thøgersen, J., and Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30, 209-21.
- Valcke, J. and Pavón, V. (2015). A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures. In Wilkinson, R., and Walsh, M. L., *Integrating content and language in higher education: From theory to practice: Selected papers from the 2013 ICLHE conference*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 323-341.
- Van der Werf, E. (2012). Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. In Beelen J. and de Wit H. (Eds.), *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: CAREM, pp. 99-106.
- Veronesi, D. (2009). La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria. In Veronesi, D. and Nickenig, C. (Eds.), *Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond*, Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, pp. 205-228.
- Veronesi, D. (2007). Comunicazione accademica tra linguaggio specialistico e lingua straniera: spunti di riflessione dall'esperienza di un'università plurilingue. In Nickenig, C. and Gotti, M. (Eds.), *Qual è il ruolo dei CLA nella didattica dei linguaggi specialistici?* 22-29. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Vinke, A.A., Snippe, J. and Jochems, W. (1998). English-medium content courses in non-English higher education: A study of lecturer experiences and teaching behaviours. *Teaching in Higher Education* 3, 383-394.
- Wächter, B. and Maiworm, F. (Eds.) (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn: Lemmens.

- Wächter, B. and Maiworm, F. (2008). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn: Lemmens.
- Wannagat, U. (2007). Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL). and English as Medium of Instruction (EMI). In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 663-682.
- Wedlin, L. (2010). Going global: Rankings as rhetorical devices to construct an international field of management education. *Management Learning*, Sage publications, XX(X), 1-20.
- Werther, C., Denver, L., Jensen, C. and Mees I. M. (2014). Using English as a medium of instruction at university level in Denmark: the lecturer's perspective, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 443-462.
- Wilkinson, R. (2017). Trends and issues in English-medium instruction in Europe. In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern: Peter Lang, pp. 35-75.
- Wilkinson, R. (2013). English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and Pitfalls. In Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M., (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, Bristol (etc.): Multilingual Matters, pp. 3-24.
- Wilkinson, R. (2008). Locating the ESP space in problem-based learning: English-medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In Fortanet-Gómez I. and Räisänen C. A. (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*, AILA applied linguistics series, vol. 4, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, pp. 55-74.
- Wilkinson, R. (2005). The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Paper presented at the *Bi- and Multilingual Universities – Challenges and Future Prospects Conference* at Helsinki on 2 September 2005. Retrieved online from: <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/wilkinson.pdf>
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Proceedings of the 2003 ICLHE Conference, Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Wilkinson, R. and Zegers, V. (Eds.) (2008). *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University.
- Wilkinson R., Zegers, V. and van Leeuwen, C. (Eds.) (2006). *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*, Bochum: AKS-Verlag.
- Wilkinson, R., and Walsh, M. L. (Eds.) (2015). *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wolff, D. (2011). CLIL and Learner Autonomy: relating two educational concepts. In *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69-80.

Woolf, N. H., and Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using NVivo: The five-level QDA method*, New York: Routledge.

Bibliografia (di approfondimento)

Baumann, J. F. and Graves, M. F. (2010). “What Is Academic Vocabulary?”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), pp. 4-12.

Bazeley P., Richards L. (2000). *The NVivo. Qualitative Project Book*, SAGE Publications Ltd, London.

Berkenkotter, C., Bhatia, V. K., Gotti, M. (2012). *Insights into academic genres*, Bern (etc.): Peter Lang.

Biggs, J., and Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*, 3rd Ed. Maidenhead: Open University Press.

Chan, W. W., and Dimmock, C. (2008). The internationalization of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 184-204.

Cimea. (2003). *Italian Higher Education: An International Guide*. Retrieved online from: http://www.miur.it/guida/Italian_Higher_Education.pdf

Costa F. (2017). English-medium instruction in Italian universities: If we’re gonna do it do it right – right? In Ackerley, K., Guarda, M., and Helm, F. (Eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp. 77-94.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Street, B. and Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 2: *Literacy*, New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71-83.

Desideri P. e Tessuto G., (a cura di). (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino: Quattro Venti.

Gotti, M. (2005). *Investigating specialized discourse*, Bern, Peter Lang.

- Greere, A. and Räsänen, A. (2008). *Year One Report: LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning – Redefining ‘CLIL’ towards Multilingual Competence*.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold.
- Hellekjaer, G. O. (2004). Unprepared for English-medium instruction: A critical look at beginner students. In Wilkinson, R. (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Proceedings of the 2003 ICLHE Conference, Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Hirsh, D. (2010). *Linguistic Insights: Academic Vocabulary in Context*. Berne, CH: Lang, Peter, AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Hultgren, A. K. (2014). English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua*, 33(3-4), Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 389-411.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context* (1). London, GB: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K., Bondi, M. (2012). *Linguistic Insights: Academic Discourse Across Disciplines*, Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Klaassen, R. G. and Räsänen, A. (2006). Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question-raising article. In Wilkinson R., V. Zegers and C. van Leeuwen (Eds.), *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*, Bochum: AKS-Verlag, pp. 235-253.
- Leask, B., and Beelen, J. (2010). Enhancing the engagement of academic staff in international education. *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*, pp. 28-40. Melbourne: International Education Association of Australia.
- Lemke, L. (2012). Sensemaking and Internationalisation: How do lecturers make sense of Internationalisation at the School of Economics and Management? In Beelen, J. and De Wit, H. (Eds.), *Internationalization revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*, CAREM, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, pp. 87-96.
- Lundquist, L. and Jarvella, R. J. (Eds.) (2000). *Language, text, and knowledge. Mental models of expert communication*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- O’Dowd, R. (2015). *The training and accreditation of teachers for English medium instruction: A survey of European universities*. Retrieved online from: http://sgroup.be/sites/default/files/EMI%20Survey_Report_ODowd.pdf
- Pilkinton-Pihko, D. (2011). *Lecturer Attitudes Towards and Perceptions of Teaching in English as a Lingua Franca*. Crossover, 3/2011, Aalto University publication series.

- Pilkinton-Pihko, D. (2010). English as a lingua franca lecturers' self-perceptions of their language use. *Helsinki English Studies*, 6, 58-74.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*, London, New York: Routledge.
- Räsänen, A. and Klaassen, R.G. (2006). From learning outcomes to staff competencies in integrated content and language instruction at the higher education level. In: Wilkinson, R., Zegers, V., and van Leeuwen, Ch. (Eds.), *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS- Verlag, pp. 256-278.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2004). The introduction of English-medium instruction in universities. A comparison of Flemish lecturers' and students' language skills, perceptions and attitudes, in Wilkinson, R. (Ed.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Proceedings of the 2003 ICLHE Conference, Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education: Beyond English Medium Orientations*. Bristol: Multilingual Matters.
- Vinke, A.A. (1995). *English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education*. Doctoral dissertation. Delft: Delft University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*, Oxford University Press.

Allegati

Allegato A

Diario delle Attività utilizzato durante il primo periodo di raccolta dati (novembre-dicembre 2015).

Observation diary – [NAME/CODE of the participant]

Name:		Total number of hours: (I° and II° period)	
Subject:		Total number of appointments: (I° and II° period)	
Gender:		Recorded:	
Age (±):		Observed:	

1.

Date:	
Time:	
Hour (s):	
Appointment n°:	

Issues:	Description:

Allegato B

Diario delle Attività utilizzato durante il secondo periodo di raccolta dati (gennaio-maggio 2016), in cui è stata aggiunta la colonna “Activity” per identificare il tipo di attività svolta in seguito alle richieste dei partecipanti.

Observation diary – [NAME/CODE of the participant]

Name:		Total number of hours: (I° and II° period)	
Subject:		Total number of appointments: (I° and II° period)	
Gender:		Recorded:	
Age (±):		Observed:	

1.

Date:	
Time:	
Hour (s):	
Appointment n°:	

Activity:	Issues:	Description:

Allegato C

Griglia di osservazione delle attività e delle problematiche, le cui categorie sono state create durante il primo periodo. È stata utilizzata a partire dal secondo periodo, aggiornandola anche con i dati raccolti nel primo.

Observation grid

		Date:											
		N:											
Activities:													
1	Rehearsing/preparing slides/a course												
2	Rehearsing a presentation/speech												
3	Proofreading (articles, slides, e-mails)												
4	Translation (articles, slides, documents)												
5	Conversation practice												
6	Pronunciation and prosody rules revision												
7	Listening exercises												
8	Grammar rules revision												
9	Class observation												
10	Lesson/lecture recording												
11	Teaching strategies												
12	The use of technologies (in class)												
13	Academic writing tips												
Issues:													
1	Pronunciation mistakes												
2	Rhythm of speech (stress, prosody)												
3	Pace (too fast or slow)												
4	Lack of fluency in conversation												
5	Wrong word order (syntax)												
6	Vocabulary mistakes												
7	Vocabulary suggestion												
8	Materials correction (organization, layout, clarity)												
9	Misspelling												
10	Grammar mistakes												
11	Punctuation mistakes												
12	Class interaction/Theories of learning												
13	Listening skills development												

Allegato D

Lista delle domande preparate per l'intervista semi-strutturata, che sono state poste a tutti gli intervistati:

- 1) Quali sono i motivi/ le necessità che l'hanno portata ad usufruire del servizio di sportello Koinè?
- 2) Quali sono le attività che ha (maggiormente) richiesto quando ha usufruito del servizio?
- 3) Quali sono stati gli aspetti positivi che ha riscontrato nel servizio? Perché?
- 4) Quali sono stati gli aspetti meno positivi, che potrebbero essere migliorati? Perché?
- 5) Ritieni che l'uso del servizio possa aver avuto un impatto sul suo modo di utilizzare la lingua inglese?
- 6) Come valuterebbe l'impatto del servizio di sportello sul suo modo di utilizzare la lingua inglese/comunicare in inglese?
- 7) Quali sono, secondo lei, i motivi che possono precludere la partecipazione al progetto/ frequentazione del servizio?
- 8) Ci sono studenti internazionali nelle sue classi? Se sì, quanti (circa)? Hanno un comportamento diverso rispetto agli studenti italiani?

Copia della Tabella X: Lista delle interviste condotte su un campione dei partecipanti

N°	Data	Codice partecipante	Durata dell'intervista
1.	06 marzo 2017	TS_006	00:32'
2.	13 marzo 2017	TS_005	00:38'
3.	27 marzo 2017	TS_002	00:31'
4.	30 marzo 2017	TS_001	00:32'
5.	30 marzo 2017	TS_008	00:33'
6.	16 maggio 2017	TS_009	00:23'

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Elena Borsetto matricola: 956150

Dottorato: Lingue, Culture e Letterature e Scienze del Linguaggio

Ciclo: 30°

Titolo della tesi¹: Servizio di supporto in inglese allo staff accademico nei programmi EMI (English as a Medium of Instruction): Un progetto pilota al Dipartimento di Management

Abstract:

In Italia, parte dei processi di Internazionalizzazione delle università prevede l'introduzione di programmi denominati EMI (English as a Medium of Instruction), in cui l'inglese è utilizzato come mezzo d'istruzione. Poiché tali decisioni sono spesso di tipo top-down, le conseguenze dell'attivazione di questi programmi ricadono sullo staff accademico, a cui vengono richieste le competenze linguistiche per insegnare o comunicare in inglese. Questo studio si propone di investigare il fenomeno EMI dal punto di vista dello staff all'interno di un dipartimento dell'Università Ca' Foscari di Venezia, presso cui è stato attivato, a partire dall'a.a. 2015-16 uno sportello di consulenza linguistica e metodologica. Grazie alla redazione dei diari delle attività svolte durante le sessioni di sportello, è stato possibile raccogliere una serie di dati qualitativi sulle difficoltà e necessità dello staff accademico che, analizzate in uno studio esplorativo attraverso la Grounded Theory, hanno mostrato come molte delle problematiche siano legate all'uso del lessico inglese. Una serie di interviste a distanza di tempo hanno potuto verificare l'impatto dello sportello su alcuni dei partecipanti. Questo studio intende fornire una riflessione sui bisogni linguistici dello staff accademico, attraverso l'identificazione degli aspetti tuttora problematici, e di quelli che possono essere risolti tramite lo sportello, contribuendo così alla ricerca sull'EMI, in un campo che in Italia rimane ancora inesplorato.

¹ Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.

English version:

Title: English support service to academic staff in EMI (English as a Medium of Instruction) programmes: A pilot project at the Department of Management

Abstract:

In Italy, as part of the Internationalization process, numerous universities have activated programmes in which English is used as a Medium of Instruction (EMI) for teaching. Since such a decision is often the result of top-down policies, the academic staff is usually expected to possess the language competences to teach and communicate in English. This research project aims to investigate the consequences of the EMI phenomenon from the perspective of the academic staff, in the context of a single Italian department where, starting from the academic year 2015-16, a help desk has been implemented to provide the academic staff with language and methodology support. During the help desk services, journal entries were kept to collect a series of qualitative data about difficulties and needs of the academic staff, which were analysed in an exploratory study through the lens of Grounded Theory. The majority of problems which were discovered concern the use of vocabulary in different situations, both inside and outside the class. A series of follow-up interviews were also carried out to verify the impact of the help desk services on some of the participants. This study provides an insight into practices and problems of the teaching and administrative staff, to identify which aspects are still problematic and those which could be solved through the help desk.

Firma dello studente

