

## PROGETTO DI RICERCA SULLA VALUTAZIONE IN CLIL

A cura di Graziano Serragiotto

Università di Venezia

### 1. Quali prospettive per la valutazione CLIL in Italia

Finora in Italia, per quanto riguarda la metodologia CLIL, si è proceduto in modo frammentario e senza delle direttive precise. Anche per quanto riguarda la valutazione nel CLIL si sta procedendo per tentativi, non c'è una linea comune.

Alcuni docenti, per verificare la competenza linguistica in ambito CLIL, usano test linguistici tradizionali, altri usano verifiche, che riguardano la disciplina, utilizzate in test tradizionali. Tali test molto spesso risultano inadeguati, perché sono stati creati per obiettivi diversi e quindi perdono la loro efficacia per valutare un percorso CLIL.

Altri docenti hanno somministrato verifiche in parte in lingua straniera ed in parte in lingua italiana; altri ancora hanno privilegiato il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica. Questo sta ad indicare come non ci sia un profilo già delineato su come valutare, ma si stia procedendo per tentativi anche se con cognizione di causa.

In una logica secondo la quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato, che non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua fanno nelle proprie ore, è necessario pensare ad una *valutazione integrata* di lingua e contenuti.

Tali considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia linguistici sia disciplinari. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione basati sul fatto (Wolff, 1997, Marsh, 1997) che:

- a. la valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. Inoltre il *format* della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, cosicché vengano utilizzati strumenti adatti non solo linguistici come l'uso di immagini, riempimento di schemi, ecc.
- b. nel caso in cui si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua; ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum. Nel caso di una valutazione che si occupi sia di lingua sia di contenuti si dovranno considerare delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti. Queste griglie (*rubrics*) sono, di solito, composte da tre parti: la prima parte si riferisce ad una o più dimensioni su cui si basa la valutazione; la seconda consiste di descrittori, che illustrano ciò che si va a misurare; la terza parte consiste nella scala di valori per ciascuna dimensione. La lingua e i contenuti nell'ambito delle griglie possono essere tenute separate.

- c. È necessario trovare una metodologia docimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e che permetta al discente di riflettere su questo, soprattutto attraverso l'autovalutazione attraverso la quale egli diventa consapevole del suo percorso. E' inoltre necessario cercare di arrivare ad una valutazione che possa risultare il più possibile bilanciata ed appropriata all'interno dell'approccio CLIL.

La situazione della valutazione in CLIL è ancora oggi oggetto di dibattito e allo stato attuale non esistono delle soluzioni definitive. La teoria di Cummins evidenzia la divisione tra BICS e CALP e cioè tra abilità comunicative interpersonali di base che servono, per esempio, per salutare, interagire, chiedere una semplice informazione e la padronanza linguistica cognitivo-accademica che serve, per esempio, per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti ha contribuito a porre l'accento sul contesto; in questo modo per far apprendere agli studenti i contenuti disciplinari in una lingua straniera bisogna prima aver lavorato a fondo sulla lingua necessaria per comprenderli ed acquisirli.

Questo viene largamente condiviso dai docenti nel CLIL e proprio per questo l'insegnamento che si svolge in CLIL, che di solito è estremamente concreto e ricco di supporti visivi per garantire una certa comprensione, dovrebbe essere tale anche nel momento della verifica.

## 1.2 Tipi di Format e Strumenti di valutazione

Riflettendo sulla strutturazione di una verifica CLIL e sugli obiettivi che devono essere perseguiti è utile riprendere il concetto di *task* (Nunan, 1989a, Willis, 1996) e cioè l'idea che ogni obiettivo non sia altro che un compito che deve tradursi in operazioni che il discente sa fare; ciò implica che il *format* della verifica sarà diverso da una verifica tradizionale e dovrà riflettere le attività proposte durante le lezioni; in alcuni casi potranno essere distinte lingua e contenuto. Inoltre, non si deve valutare solo il prodotto, ma anche il processo, dal momento che una buona valutazione riflette le pratiche reali che ci sono in classe, non è solo un esame standardizzato.

E' utile pensare a nuovi tipi di format, in modo da avere delle verifiche alternative, che siano più corrispondenti al CLIL. Si possono citare il portfolio, le osservazioni dell'insegnante e l'autovalutazione tra gli esempi di verifiche alternative.

Alcuni strumenti di valutazione possono essere utilizzati solo per la comprensione dei contenuti disciplinari, mentre altri possono essere designati come misura per lo sviluppo linguistico. Anche attraverso la valutazione della lingua gli insegnanti devono decidere se misurare la fluenza o l'accuratezza del parlato.

Quando si impara una lingua straniera diventa molto difficile per il discente controllare automaticamente sia i contenuti sia la lingua, quindi è necessario che il docente specifichi il tipo di *performance* che si aspetta: se è più importante valutare la fluenza, gli studenti sapranno che questa sarà la priorità e che gli errori linguistici avranno un peso inferiore; se invece è più importante valutare l'accuratezza allora gli studenti sapranno che gli errori avranno un certo peso e che quindi sarà meglio avere una minore fluenza e un maggior controllo sulle strutture linguistiche. Ovviamente si tratta di analizzare il tipo di errori, perché alcuni possono essere visti come imperfezioni linguistiche che non vanno a intaccare la sostanza del contenuto; in altri casi anche un semplice scambio di preposizioni potrebbe portare ad una ricaduta negativa, proprio perché potrebbe portare ad un fraintendimento sui contenuti.

Ci possono essere problemi più gravi che non i banali errori grammaticali: ad esempio la difficoltà da parte degli studenti nel formulare il loro pensiero in una lingua straniera. Questo può portare ad una argomentazione oscura e causare problemi soprattutto con le discipline, dove è necessaria una

padronanza linguistica cognitivo-accademica, poiché gli studenti sono costretti a semplificare e a non usare le sfumature.

Anche gli *strumenti di valutazione* dovranno essere scelti con cura: a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (Short, 1993). Quello che segue è un esempio preso dal modello di Short, che può essere interessante in quanto consente di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

- *Problem solving*: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, dividere, classificare ecc. )
- *Conoscenza dei contenuti*: gli studenti devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (bilanciare una equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.)
- *Elaborazione di concetti*: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni, ecc.)
- *Uso della lingua*: gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.)
- *Capacità di comunicazione*: gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto (spiegare i passi che vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni, ecc.)
- *Comportamento individuale*: gli studenti conducono e portano avanti il loro lavoro (portare avanti un task, cercare un argomento, ecc.)
- *Comportamento di gruppo*: gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano task di gruppo (lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri ecc.)
- *Atteggiamento/attitudine*: l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.)

In questo modello Short riesce a separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina, attraverso la costruzione di una griglia (*rubric*), nella quale si pongono le varie categorie assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione.

Tra gli strumenti per la misurazione possiamo usare una checklist da utilizzare mentre gli studenti lavorano, schede aneddotiche e schede di osservazione in cui il docente riflette sul lavoro dei discenti e registra il loro progresso di apprendimento; promuovere l'autovalutazione dello studente sarà uno degli obiettivi primari fino alla creazione di un vero e proprio portfolio, nel quale i discenti selezionano i prodotti del loro lavoro e li sistemano nel portfolio, a testimoniare la loro crescita e il livello raggiunto.

Ci sono poi dei compiti basati sulla performance (esecuzione): i discenti devono portare avanti un *task* assegnato (preparare l'equipaggiamento per un esperimento, mimare gli eventi di una storia ecc.); si possono scrivere *resoconti*, *relazioni* e *progetti* e anche effettuare delle *interviste* individuali o di gruppo per vedere la conoscenza dello studente e/o il suo atteggiamento verso la disciplina.

Molto spesso nel caso dei compiti basati sulla *performance*, c'è una verifica che implica una certa manualità con relativo svolgimento di attività pratiche e questo può risultare efficace per gli studenti che sono particolarmente inclini alle attività manuali.

Come esemplificazione proponiamo due tipi di esercizi di verifica che potrebbero essere adottati e servire molto bene al nostro scopo: *un test di abbinamento* e *un cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa.

*Il test di abbinamento*, di solito, è strutturato in questo modo: sul lato sinistro del foglio vengono presentati dei termini, su quello destro si presentano le corrispondenti risposte o definizioni. Lo studente deve abbinare le risposte con i relativi termini.

Usando un simile test, dopo lo svolgimento di un'unità si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati strettamente al contenuto, mentre altri riguardano sì l'argomento ma contengono anche un problema linguistico da risolvere, per cui il docente alla fine è in grado di capire il motivo di certi errori, se legato al contenuto o invece a problemi linguistici. Si può pensare anche alla variante di avere delle frasi da ricostruire: una parte a destra con una parte a sinistra dove la scelta corretta può essere dettata dai contenuti per cui il formare la frase richiede soprattutto una competenza dei contenuti oppure il costruire la frase corretta richiede una competenza linguistica di alcune strutture per cui altri abbinamenti non sarebbero possibili rispettando una correttezza linguistica.

Altra tecnica è *il cloze test*: si tratta di un testo in cui alcune parole sono state cancellate e sono state sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti, di solito manca una parola ogni sette. Si tratta di vedere la capacità di lettura degli studenti. Per facilitare l'esercizio si possono dare le parole mancanti. Si può pensare di avere due tipi di vocaboli da inserire: un tipo riguarda *la terminologia della materia*, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc. In questo caso i discenti devono essere preparati anche da un punto di vista linguistico per poter completare con una preposizione, un verbo, ecc.

Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti ed inoltre trattandosi di test oggettivi c'è poco spazio per le varianti.

### **1.3 Un'indagine qualitativa sulla valutazione in CLIL**

Pensando alla realtà italiana è stata fatta un'indagine sulla valutazione CLIL attraverso un questionario rivolto agli insegnanti di scuola media e scuola superiore dove veniva attuato un insegnamento con metodologia CLIL.

Tale strumento voleva evidenziare alcune peculiarità riguardanti la tipologia delle prove e la valutazione in CLIL ed era rivolto sia agli insegnanti di disciplina, a quelli di lingua e agli studenti. Ci è sembrato utile e necessario fare un questionario di tipo qualitativo, piuttosto che quantitativo, per vedere come venisse affrontata la valutazione in un contesto CLIL. L'indagine è stata complessa, e ha richiesto tempi non brevi per una ricerca che necessariamente richiedeva il coinvolgimento di *informant* difficili da reperire e che avevano comunque bisogno di una preparazione *ad hoc*, anche se i dati ricevuti ci hanno permesso di arrivare a delle conclusioni su alcune problematiche evidenziate.

In questa sede si darà una descrizione dei contenuti del questionario e una sintesi dei risultati ottenuti. Per una completa visione del lavoro si rimanda a Serragiotto (2006).

Prima di analizzare i dati disponibili è interessante vedere come sia stato impostato il questionario: non è solo un'operazione documentaria, ma è necessaria per capire cosa si volesse focalizzare e quali fossero le aspettative, osservando le dinamiche e lo sviluppo dei vari processi che intervengono nella valutazione.

Il questionario era diviso in sei parti, nella maggior parte dei casi si proponevano domande a risposta chiusa a cui si poteva rispondere semplicemente cercando la risposta più adatta: in questo modo il questionario diventava uno strumento economico sia per chi doveva rispondere, sia per lo studioso che doveva tabulare i risultati. Le parti del questionario riguardavano informazioni sugli insegnanti, su che cosa si valuta, su chi valuta, quando si valuta, come si valuta, sul perché si valuta e sui format delle verifiche.

Si è scelta la formula della triangolazione (docente di disciplina, docente di lingua e studenti) attraverso un questionario speculare proprio per fare un incrocio dei dati.

Al questionario hanno risposto 40 insegnanti e 370 studenti provenienti da scuole medie e da scuole superiori.

Nella prima parte, che era l'introduzione al questionario, oltre ai dati dell'insegnante ci interessava mettere in evidenza se si trattava di un insegnante di lingua straniera o di disciplina, eventualmente quale fosse la disciplina coinvolta, la tipologia delle classi coinvolte, se si trattava di prassi CLIL oppure un modulo.

Nella parte iniziale del questionario si è scelto di focalizzare sul *cosa si valuta* perché proprio in ambito CLIL, era fondamentale sapere se lo stesso insegnante valutava sia il contenuto sia la lingua, in caso di risposta affermativa se venivano valutati insieme, quale peso veniva dato ad uno rispetto all'altro; si richiedeva che venissero messe in evidenza le conoscenze e competenze sia a livello di contenuti, sia a livello di lingua, ed infine se venivano esplicitate le singole parti come valutazione. Il nostro interesse, nella seconda parte, riguardava *chi valuta*: solo un insegnante di disciplina o lingua, oppure due insegnanti insieme in équipe, oppure in modo separato, se si praticava l'autovalutazione o la valutazione tra pari, se si usavano test già preparati.

La terza parte riguardava *quando si valuta*: come era la frequenza delle valutazioni, se la valutazione evidenziava il progresso fatto tra contenuti e lingua in modo globale, oppure in modo separato, oppure solo un progresso fatto (o linguistico o disciplinare).

La quarta parte riguardava le *modalità di valutazione*: il tipo di obiettivi che venivano valutati: a lungo, medio o breve termine, le tipologie di verifiche sia scritte, sia orali; se venivano svolte tutte in lingua straniera, se era possibile distinguere se, nel caso di errori, si trattava di errori linguistici o di contenuto e nel caso di errori linguistici, quanto influenzavano la performance dello studente e se i contenuti della verifica venivano resi comprensibili a livello linguistico anche con supporti extralinguistici.

La quinta parte metteva in evidenza *perché si valuta*: consente di avere un feedback sul proprio insegnamento, si verificavano i contenuti appresi e serviva come autovalutazione.

La sesta ed ultima parte riguardava un'analisi specifica su una verifica che è stata data dall'insegnante: tipologia di verifica, modalità di utilizzo, abilità di studio, ecc.

Ci limiteremo a dare una sintesi dei risultati. Per quanto riguarda la sezione *che cosa valuto*, i due docenti di lingua e di disciplina hanno risposto per il 45% che valutano sia la lingua sia il contenuto, per il 45% di più il contenuto e il 10% di più la lingua; gli studenti hanno risposto per il 52% che i docenti valutano di più il contenuto rispetto alla lingua, il 35% ha detto che danno lo stesso peso alla lingua e al contenuto e un 13% ha risposto che il docente valuta più la lingua rispetto al contenuto.

Per quanto riguarda il *come si valuta*, gli studenti per il 39% hanno risposto che la valutazione viene riferita come separata tra il docente di lingua e quello di disciplina, il 32% ha evidenziato che viene riferita come valutazione d'équipe tra i due docenti e il 29% ha risposto che viene riferita come valutazione di un unico insegnante. Inoltre due terzi degli studenti hanno messo in evidenza che non era stata data alcuna indicazione per la valutazione delle singole parti del test; un 70% dei docenti ha dichiarato di non averle date.

Per quanto riguarda il *quando si valuta*, gli studenti hanno evidenziato in grande maggioranza che le prove scritte vengono fatte una volta al mese e che l'orale viene testato nella maggior parte dei casi una volta al mese, una piccola parte ogni due settimane.

Nella sezione *come si valuta*, gli studenti per il 54% hanno evidenziato che gli errori che fanno più di frequente sono dovuti a problemi linguistici, il 30% ha risposto che gli errori sono dovuti sia alla

lingua sia ai contenuti e il 16% ha detto che gli errori sono dovuti ai contenuti.

Per le tipologie di test scritti gli studenti per il 43% hanno detto che vengono date delle domande aperte, il 28% domande chiuse (test a scelta multipla, vero o falso), il 20% composizioni, riassunti, progetti, relazioni di esperimenti, 8% portfolio, selezione di lavori e l'1% altro.

Per la tipologia del test orale gli studenti per il 43% hanno detto che si usa domanda-risposta (insegnante-studente), per il 28% la presentazione, per il 20% la discussione, per l'8% l'argomentazione e per l'1% altro (per esempio, disegnare un diagramma, ecc.)

Altro punto riguarda *il perché valuto*: gli studenti hanno evidenziato per il 64% che dopo la verifica c'è un momento in cui insieme ai compagni e agli insegnanti si discute della verifica, il 20% ha detto a volte e 16% ha detto che non c'è questo momento.

Per quanto riguarda le abilità cognitive messe in gioco in classe e quindi durante il momento della verifica i docenti hanno messo in evidenza soprattutto esprimere un'opinione, fare delle previsioni, definire/classificare, descrivere oggetti e procedimenti, paragonare e contrapporre, fare ipotesi.

Per quanto riguarda le abilità di studio messe in gioco in classe e durante la verifica i docenti hanno messo in evidenza soprattutto sapere prendere appunti, scrivere un riassunto o una relazione, completare diagrammi e tabelle, presentare delle informazioni attraverso un grafico.

## BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

BALBONI, P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino 1998

BALBONI, P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino 2002

BAXTER, A., *Evaluating your Students*, Richmond Publishing, London 1977

BROWN, J.D., *New Ways of Classroom Assessment*, TESOL, Alexandria (USA) 1998

COONAN, C.M., *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino 2002

CUMMINS, J., *Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in C.RIVERA (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon 1984a

O'MALLEY, J.M., PIERCE, L.V., *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company 1996

MARSH, D., et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education : Seminar and Field Notes*, Jyvaskyla: Continuing Education Centre, University of Jyvaskyla, 1997

NUNAN, D., *Designing tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 1989a

SERRAGIOTTO, G., *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni-Soleil, Perugia, 2003

SHORT, D.J., *Assessing Integrated Language and Content Instruction* in <TESOL Quarterly> XXVII, 4, 627-656 (1993)

WIGGINS, G., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1993

WILLIS, J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Londra 1996

WOLFF, D., “*Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*”, in MARSH, D. et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education : Seminar and Field Notes*, Jyvaskyla: Continuing Education Centre, University of Jyvaskyla (1997)