

INDICATORI DI VALUTAZIONE

L'apprendimento integrato di lingua e disciplina pone interrogativi all'insegnante rispetto alla valutazione delle competenze:

1. **Perché valutare? Come può influire in particolare su un approccio innovativo?**
2. **Chi valuta nel CLIL? L'insegnante di disciplina o di lingua? Insieme? Separatamente?**
3. **Che cosa si valuta?**
4. **Come valutare? Con quali strumenti? Quale format per le prove?**

Ognuna di queste domande deve trovare risposte coerenti con il percorso didattico seguito.

1. Perché valutare?

In linea di principio la valutazione CLIL presenta gli stessi obiettivi della valutazione tradizionale, si valuta per:

- verificare se sono stati raggiunti gli obiettivi,
- determinare il livello di competenza raggiunto dagli studenti,
- misurare i risultati finali raggiunti (valutazione sommativa)
- monitorare il processo di apprendimento (valutazione formativa),
- migliorare l'istruzione attraverso l'analisi dei processi e dei risultati ottenuti,
- guidare l'apprendimento; questo obiettivo è particolarmente importante nel CLIL, in quanto si può *orientare* lo studente allo sviluppo delle sue molteplici potenzialità. Si tende sostanzialmente ad imparare ciò su cui si è valutati, se l'insegnante si orienta verso la valutazione di una componente in particolare gli studenti finiranno per concentrare la loro attenzione proprio su quell'elemento. E' quindi necessario individuare dei *criteri* di valutazione che ricoprano tutte le componenti dell'*integrazione*, il CLIL in tutte le sue dimensioni: linguistica, disciplinare e cognitiva. Quindi la questione del *perché* si collega ad un'altra questione: *come valutare*, essendo l'individuazione dei *criteri* uno dei nodi cruciali della valutazione.
- creare "un'onda di ritorno" positiva (*positive washback*); anche questo aspetto è particolarmente significativo, si tratta di un'innovazione che bisogna incoraggiare e implementare; un'impressione di "difficoltà", può causare scoraggiamento o addirittura rifiuto da parte degli studenti, i quali devono invece essere informati e convinti di tutte le molteplici opportunità che lo studio di una disciplina in una lingua diversa comporta. Il CLIL rappresenta non solo un contesto "reale" di apprendimento ma anche una sfida intellettuale per studenti e insegnanti e la valutazione dovrebbe contribuire a creare questa consapevolezza.

In conclusione le prove di valutazione nel CLIL, "valide" ed "affidabili", devono misurare competenze in contesti "reali" e "significativi", quali sono quelle offerte appunto da un determinato campo del sapere; devono, essere "*autentiche*" ed essere in stretto rapporto con il mondo reale, anziché valutare astratte conoscenze linguistiche. Per questo la forma di valutazione che appare più adeguata è quella che si definisce come *valutazione autentica*.

2. Chi valuta?

Un contesto CLIL si presta a forme *alternative* di valutazione, cioè delle modalità in cui l'insegnante non sia l'unico e il solo a valutare, pur conservando il ruolo principale e decisivo. Si possono prevedere forme di *auto valutazione* (*self assessment*) o di

valutazione fra *pari* (*peer assessment*), che presentano numerosi vantaggi: arricchiscono la valutazione di diversi punti di vista, favoriscono la collaborazione all'interno della classe, stimolano la riflessione sui processi. Il Portfolio europeo delle lingue rappresenta un "valido" strumento per l'autovalutazione e la riflessione sui processi di apprendimento, tuttavia per il momento questo non include approcci CLIL, anche se esistono documentate esperienze su questo tema (De Luchi 2006).

Queste forme alternative di valutazione sono realizzabili però a determinate condizioni; in primo luogo è necessario che vengano formulati in modo chiaro gli *obiettivi* di apprendimento, in secondo luogo che si definiscano i *criteri* di riuscita coerenti con gli obiettivi e che questi vengano condivisi nella classe. Gli studenti saranno così consapevoli non solo di ciò che impareranno ma anche del modo con cui saranno valutati; è quindi opportuno che i criteri di apprendimento vengano formulati in modo concreto attraverso precisi *items* (Coyle D. et alii, 2010, p.121) in modo da fornire indicazioni precise su *come* avverrà la valutazione

Rispetto alla domanda "Chi valuta?", una questione particolare si pone quando nel percorso intervengono due insegnanti - quello di lingua e quello di disciplina - modalità abbastanza diffusa nelle sperimentazioni condotte in Italia a partire all'incirca dal 2000 e destinata necessariamente a scomparire con la Riforma, in cui l'insegnamento CLIL sarà affidato ad un insegnante di disciplina con certificate competenze linguistiche e metodologiche.

Se in linea di massima si può verosimilmente ipotizzare che entrambi possano intervenire nel processo di valutazione (BarberoT, e Clegg J., 2005) e formulare un giudizio, è necessario però definire con chiarezza *quale* sia la *lingua* da prendere in considerazione e la questione ci riconduce a *cosa* valutare nel CLIL (paragrafo successivo). In sintesi: in un approccio CLIL la focalizzazione è sul *contenuto* e sulla *lingua* utilizzata per esprimere proprio quel contenuto, quindi criteri di valutazione che prendano in conto questioni prettamente linguistiche di accuratezza (*accuracy*) e di scioltezza (*fluency*) come elementi isolati, sono inadatti e non rispondono alle caratteristiche di questo approccio. Questo non significa che la dimensione linguistica non debba venire considerata e che, in particolare, l'errore di lingua debba essere ignorato, ma piuttosto che l'attenzione alle *forme* sia subordinata ai *significati*, e che ad esse vengano dedicati degli appositi spazi, ad esempio di revisione linguistica sugli errori più comuni rilevati. Do Coyle (2010, p. 120) suggerisce a questo scopo una modalità, quella che definisce: "language clinic", cioè: "from time to time, the teacher gathers language errors which need to be addressed as a class and holds a language clinic in a lesson, explaining to learners that it is a necessary step to support better communication of content".

Nel caso di *team teaching* la gestione di questa fase potrebbe essere affidata all'insegnante di lingua.

3. Cosa si valuta?

La scelta del modo di valutare è coerente, deve esserlo, con il modo di insegnare e di apprendere. In che cosa un approccio CLIL è innovativo rispetto ad un corso tradizionale? Rispetto ad un corso "disciplinare" si differenzia per l'attenzione prestata alla lingua, rispetto ad un corso di "lingua" da un concetto diverso di lingua e del suo apprendimento.

La tabella sottostante riporta in sintesi le caratteristiche principali di un corso di lingua tradizionale e quelle di un corso CLIL (Järvinen 2009, p. 110)

Language course	CLIL approach
-----------------	---------------

• learning language • focus on forms and skills • language as a set of rules & communicative skills	• learning content through language • focus on meaning • language as a resource for making meaning in an academic context
"What is the student's ability to use linguistic skills? Are the forms grammatically correct?" Focus on mistakes	"Does s/he uses the appropriate forms to highlight the meaning in a certain academic context?" Mistakes are viewed in a broader context

In un corso di lingua "tradizionale" gli studenti studiano *la lingua*, il focus è sulle *forme* e sulle *abilità linguistiche*. In un approccio CLIL gli studenti *usano* la lingua per imparare i contenuti. Il focus è sul *significato*, così la lingua non è considerata come un insieme di regole e di abilità a sé stanti e da studiare in quanto tali, bensì come una risorsa per creare significati in un contesto comunicativo.

Di conseguenza, in un corso tradizionale la domanda che ci si pone rispetto alla valutazione è: "Qual è il livello di abilità raggiunto dallo studente nell'usare le abilità linguistiche? Le forme sono grammaticalmente corrette?" Nel CLIL la domanda che ci si pone è: "Lo studente è capace di usare le forme adeguate ad esprimere *significati* in un contesto comunicativo? In quale misura e con quale livello di autonomia?".

Gli errori sono presi in considerazione in un contesto più ampio, come si è già detto. In altre parole anche la valutazione nel CLIL deve prendere in considerazione *l'integrazione* fra contenuto e lingua. Le domande necessariamente presenti nel discorso dell'insegnante sulla valutazione sono le seguenti (Mohan & Huang, 2002):

- A quale livello di complessità si situa la conoscenza (*classificazione / concetti, principi / sequenze, valutazione / scelta*)?
- Quali risorse linguistiche sono utilizzate per ogni livello?
- In quale misura gli studenti sono capaci di usare strategie per creare forme espressive più o meno elaborate? Con quale livello di autonomia?

Per rispondere in modo adeguato a queste domande è necessario avere un punto di riferimento, ad esempio un **framework** che consenta di rispondere in base a precisi criteri. Questo schema consentirà di:

- stabilire il livello di complessità dei contenuti (la *struttura della conoscenza*),
- individuare le risorse linguistiche necessarie ad esprimerli,
- mettere in evidenza le operazioni cognitive che consentono all'insegnante di pianificare in base a questa integrazione,
- prevedere percorsi che vadano dal semplice al complesso,
- preparare attività di supporto (*scaffolding*),
- assicurare la coerenza fra obiettivi di insegnamento / apprendimento e valutazione.

Framework concettuale

Proponiamo di seguito un framework che integri appunto: contenuti, operazioni cognitive e lingua.

La tassonomia di Mohan (Mohan 1986), che adottiamo, propone tre livelli di complessità nella struttura della conoscenza: **1. classificazione / concetti, 2. principi, 3. valutazione** e li pone in relazione con la loro espressione linguistica. Il primo livello è *fattuale*, si riferisce all'identificazione di elementi nel loro contesto, alla loro classificazione e definizione. Questo livello è o può essere legato all'esperienza concreta (Cummins 2000, p.65); da un punto di vista linguistico corrisponde alla *descrizione* e all'*organizzazione* dell'informazione (raccogliendo, ad esempio, le conoscenze per categorie: chi?, cosa? dove? come? quando?). Ma il sapere disciplinare non è, o non è soltanto, semplice conoscenza di particolari elementi (Mohan, 1986, p. 90), ma anche dei modi con cui essi si relazionano fra di loro; molto della conoscenza disciplinare è conoscenza di *relazioni* (causa effetto, conseguenza, regole....) e di *processi* che conducono dall'uno all'altro, il secondo livello è dunque quello dei *principi*, che si esprimono linguisticamente attraverso *sequenze*: interpretare dati e trarre conclusioni, formulare e verificare ipotesi, individuare cause ed effetti... Infine il terzo livello è quello della *valutazione*, cioè quello che richiede di esprimere giudizi originali, di giustificare opinioni, di operare delle *scelte* e di procedere in modo consapevole a rielaborazioni originali.

L'acquisizione della conoscenza a questi diversi livelli richiede il coinvolgimento di operazioni cognitive che possono essere di livello cognitivo più basso (*lower order thinking skills*) o più alto (*higher order thinking skills*). Esempi di operazioni cognitive di livello inferiore riferite ad un contenuto disciplinare possono essere: ricordare fatti, singoli elementi, identificare il lessico e dare definizioni, classificare elementi in base a determinati criteri. A livello superiore troviamo operazioni quali analizzare, fare delle sintesi, valutare, rielaborare in modo creativo le informazioni.

La tabella sottostante indica graficamente il rapporto fra contenuti (colonna a sinistra) e lingua (colonna di destra), passando attraverso operazioni cognitive di diverso livello in relazione alla struttura più o meno complessa della conoscenza. Come si può evincere, la terminologia usata per indicare le operazioni cognitive (seconda colonna) coincide in larga misura – la lingua accademica non è una scienza esatta – con quella usata per le funzioni linguistiche suggerendo così una stretta relazione fra le *funzioni* del linguaggio CALP¹ e le *abilità cognitive*.

Così ad esempio su un argomento come la cellula gli studenti possono apprendere *informazioni fattuali*, come caratteristiche, forme, tipologie; in questo caso dovranno probabilmente apprendere un lessico, individuare le caratteristiche principali, apprendere e dare definizioni, classificare diverse tipologie e descriverle; elementi questi che, in una scala strutturale della conoscenza, si collocano al primo livello. Ma possono anche dover studiare la cellula nel suo funzionamento, nel suo rapporto con altre cellule, analizzarne le alterazioni; possono, in esperimenti di laboratorio, analizzare dati, fare ipotesi sugli sviluppi dell'esperimento, trarre conclusioni e infine esprimere valutazioni sui risultati raggiunti e sui processi messi in atto. In questo caso, sulla base di conoscenze acquisite nella prima fase dell'apprendimento potranno accedere a livelli superiori di conoscenza, svolgendo attività che richiedono abilità cognitive e, probabilmente, forme linguistiche più complesse.

Framework concettuale (proposta)

Content	Thinking skills	Language
---------	-----------------	----------

¹ CALP: Cognitive Academic Language Proficiency, è la lingua delle discipline, in opposizione alla lingua BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills, che è la lingua della comunicazione e degli scambi interpersonali.

Knowledge structure	Lower order TS	CALP functions	Structures Vocabulary
Concepts / Classification	- Defining - Identifying - Classifying -	- Identifying elements in their context - Classifying objects & ideas according to their characteristics - Identifying & describing information -	Specific vocabulary + Grammar
	Higher order TS		
Principles / Relationships	- Explaining - Hypothesizing - Applying - Comparing - Solving problems -	- Explaining organizing principles & reasoning processes - Generating hypothesis on causes & effects - Predicting implications, hypothesising - Applying a model - Making a timeline, cycle or narrative sequence - Describing problem-solving procedures, applying to real life problems -	Syntax + Textual types
Evaluation	- Evaluating - Expressing opinions - Making choices - Creating -	- Summarising information, incorporating new information with prior knowledge - Identifying criteria, explaining priorities, - Indicating reasons for judgments, - Confirming truth	Creative use of structures and vocabulary
Activities / formative assessment			

Per concludere, questo schema visualizza l'integrazione delle componenti del CLIL: il contenuto – a diversi livelli di complessità (*knowledge structure*) – capacità cognitive (*thinking skills*) e linguaggio (*CALP functions, vocabulary, grammar*): l'acquisizione della lingua è contestuale all'uso e allo sviluppo di abilità cognitive, oltre che all'apprendimento di contenuti disciplinari; questa è l'ipotesi fondamentale e la sfida del CLIL.

Letto in senso orizzontale questo *framework* può descrivere una fase dell'apprendimento (ad esempio apprendimento di concetti e loro classificazione); in senso verticale indica, invece, le tappe di un percorso: dall'individuazione di *elementi fattuali*, delle loro caratteristiche, alla loro integrazione nelle sequenze di un *processo*, fino ad una fase più alta di creatività e di pensiero critico.

La valutazione, soprattutto nel senso di valutazione *formativa*, si inserirà all'interno di questo schema.

4. Come valutare? Quali strumenti?

Come si è detto prima, un approccio CLIL si presta a forme *autentiche* di valutazione, cioè a forme di valutazione che possono essere associate a ciò che avviene nel mondo reale, anziché semplicemente formulare domande che richiedono una risposta semplice, univoca e facile da testare (Wellington & Osborne 2001). La valutazione autentica è la forma più appropriata a misurare le competenze CLIL perché in questo modo è possibile verificare se gli studenti sanno opportunamente utilizzare le conoscenze acquisite in situazioni molto simili a quelle reali, e se sono in grado di applicarle in modo creativo a nuovi contesti e a nuove situazioni (Serragiotto 2007).

In che cosa la valutazione "autentica" è diversa da quella tradizionale? Lo schema che segue mette in evidenza le differenze principali

Traditional assessment	Authentic assessment
Select the right answer	Perform a task
Artificial context	Real life
Memorize / recall	Apply / Create
Teacher structured	Student structured

In sintesi, nell'ambito di una valutazione tradizionale gli studenti devono essenzialmente *rispondere* a domande o selezionare risposte, nella valutazione autentica devono eseguire un compito (*task*²). I test sono "artificiali", il contesto di un *task* è reale. Attraverso i test tradizionali si richiede generalmente di riconoscere, memorizzare e ripetere informazioni, in un *task* si richiede di analizzare, applicare, creare. I test sono elaborati dagli insegnanti, la valutazione autentica lascia agli studenti maggiore libertà nella scelta e nella costruzione delle prove.

Quali sono le tappe da seguire in un percorso di valutazione autentica? Essenzialmente le seguenti:

- elaborare task autentici**, (come verificare competenze integrate?)
- definire degli standard**, (che cosa dovrebbero sapere o saper fare gli studenti?)
- identificare i criteri**, (quali devono essere le caratteristiche della performance attesa?)
- calcolare un punteggio o score**, (qual è stato il livello di competenza raggiunto? il punteggio può essere espresso in modo sintetico – eccellente, buono, insufficiente ecc – oppure, e meglio, descrivendo dettagliatamente il livello di competenza raggiunto e le eventuali carenze)
- trovare dei descrittori di competenza**, (come possono le competenze essere descritte per ogni punteggio e in riferimento ad ogni criterio?)
- creare una rubrica di descrittori a cui attingere e da adattare ad ogni singola prova**, (quale tipo di feedback fornisce allo studente?)

Una "matrice" per l'elaborazione di descrittori

² Sulla definizione e concetto di *task* si veda ad esempio Ellis, 2003

I descrittori di competenze nella valutazione devono essere assolutamente coerenti con gli obiettivi della programmazione, nel senso che vi devono essere inclusi, anche se non tutti gli obiettivi devono necessariamente essere valutati. Lo stesso framework di riferimento dev'essere usato per la valutazione. Proponiamo due casi: uno finalizzato alla valutazione di un task "semplice", che richieda, ad esempio, l'acquisizione di concetti, la loro identificazione e classificazione, e un altro che si riferisca, invece, ad un task più complesso, dove oltre all'acquisizione di concetti si debbano individuare delle relazioni o dei processi e dare infine un giudizio critico.

Nel primo caso la valutazione coinvolgerà soltanto il primo livello del framework (*concepts / classification*) e potrà essere rappresentata da una griglia che organizzi tutti di elementi di cui tener conto: il contenuto (*topic*), l'esecuzione del *task* in termini, ad esempio, di identificazione, classificazione, descrizione..., il punteggio (*score*). Il giudizio riferito allo *score* potrà essere formulato in vari modi: in modo sintetico (eccellente, buono, insufficiente, ecc...), oppure dettagliato come nell'esempio che segue.

Score		5	4	3	2	1
Topic	Task achievement (<i>identifying, classifying, describing...</i>)	Can identify / describe <i>all</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>most of</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>some of</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>only a few</i> concepts related to the topic	<i>Can't</i> identify / describe the concepts related to the topic

Con un *task* più complesso, che coinvolga, ad esempio l'elaborazione di un percorso o la descrizione di un processo (un report di laboratorio, la presentazione di un argomento in power point, la preparazione di una pagina web...) più livelli o tutti i livelli saranno coinvolti e la griglia di valutazione potrebbe essere la seguente:

Score		3	2	1
Topic:	Concetti / classificazione	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi verificabili sul processo / problem solving	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi sul processo / problem solving in modo impreciso	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi sul processo / problem solving in modo errato
	Principi / sequenze	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo appropriato	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo approssimativo	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo errato
	Valutazione	Valuta i risultati ottenuti, li confronta con le ipotesi formulate e ne conferma la validità	I risultati coincidono soltanto in parte con i concetti e le ipotesi formulate	Le conclusioni non hanno alcuna relazione con i concetti e le ipotesi formulate.

