

LA VALUTAZIONE DELLA PRODUZIONE ORALE IN CLIL

GRAZIANO SERRAGIOTTO
Università "Ca' Foscari" di Venezia

Parole chiave: *valutazione, CLIL, produzione orale*

1. La valutazione in CLIL

La valutazione in CLIL è un tema di grande interesse e per il momento in Italia non si è arrivati ad una linea d'azione comune: si procede per tentativi anche se con cognizione di causa.

A parte le diverse esperienze che possiamo trovare resta fisso il principio secondo il quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti che richiama la necessità di un insegnamento integrato e di conseguenza si dovrà pensare ad una *valutazione integrata* di lingua e contenuti.

Questo evidenzia come sia necessaria una stretta collaborazione tra docente di disciplina e docente di lingua in tutte le fasi del percorso: dalla definizione degli obiettivi alla scelta delle modalità di verifica/valutazione. Si devono prevedere una valutazione iniziale (diagnostica), in itinere (formativa) e finale (sommativa), oltre a momenti di autovalutazione sia per gli studenti sia per i docenti. La condivisione di obiettivi, di approcci valutativi, di strategie ecc. è indispensabile non solo all'interno del *team* del progetto CLIL, ma anche all'interno del Consiglio di Classe. A volte si nota una mancanza di confronto all'interno dell'attività didattica di ciascun docente e questo può portare a valutazioni arbitrarie e soggettive.

Va anche sottolineato che la valutazione non passa solo attraverso le verifiche, la sua funzione non si esaurisce nel controllo degli apprendimenti (per mezzo di prove strutturate, semistrutturate e aperte), ma si estende al controllo dell'efficacia dell'azione didattica.

Il monitoraggio deve essere costante e può essere effettuato utilizzando il diario di bordo, il portfolio, le liste di controllo, le interviste, le schede di osservazione, i questionari, ecc.

Le precedenti considerazioni sottolineano come, pur essendo il focus dell'attenzione principalmente legato al contenuto, ci siano degli obiettivi sia linguistici sia disciplinari da raggiungere e quindi entrambi dovranno essere considerati nella valutazione.

Da questo derivano alcune implicazioni (Serragiotto 2006a):

- la valutazione della lingua deve essere fatta "assieme" ai contenuti; ne consegue che sarebbe auspicabile avere un *format* di verifica che possa testare sia elementi linguistici sia di contenuto mediante delle griglie di valutazione che possono essere anche disgiunte in modo che i due aspetti (quello linguistico e quello disciplinare) siano anche leggibili singolarmente;
- il *format* della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, la sua epistemologia e dove possibile verranno utilizzati strumenti adeguati, non solo linguistici, che facciano uso, per esempio, di immagini, riempimento di schemi, ecc.;

trattandosi di una valutazione sia dei contenuti sia della lingua, si dovrà decidere quale peso assegnare alla valutazione della lingua rispetto al contenuto e questo dipenderà dagli obiettivi prefissati. Qualunque sia il peso, è bene definirlo preventivamente, tenendo presente la priorità del contenuto rispetto all'accuratezza linguistica a patto che non venga compromessa la comprensione, semmai la correttezza formale potrebbe essere un "bonus". La proporzione lingua-contenuto potrebbe essere 1/3 LS e 2/3 disciplina, variando tale proporzione in funzione della tipologia di verifica e degli obiettivi scelti di volta in volta. L'importante è che gli studenti siano a conoscenza del peso attribuito. Avremo di conseguenza delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti. Un esempio possono essere le *rubrics*, che sono delle griglie solitamente 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;

- trovare una valutazione bilanciata, che da una parte distingua gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e dall'altra che permetta di considerare la valutazione in modo integrato, è un obiettivo che i docenti coinvolti dovrebbero perseguire in forma congiunta;
- l'attribuzione di un voto unico o di valutazioni distinte: questo è un aspetto che sta molto a cuore agli studenti, i quali temono talvolta di essere penalizzati dalla valutazione unica poiché, a loro giudizio, eventuali carenze in una delle due discipline possono compromettere il risultato finale: non mancano gli elementi contrari e a favore di entrambe le soluzioni.

È necessario pensare a nuovi tipi di *format*, in modo da avere delle verifiche alternative, che siano più corrispondenti alle esigenze del CLIL; inoltre la valutazione dovrà essere fatta non solo in riferimento ad un prodotto, ma anche ad un processo.

Nel momento in cui le verifiche saranno predisposte per la comprensione dei contenuti disciplinari ci saranno due situazioni: esercizi o attività prettamente disciplinari che nella loro realizzazione prevedono l'uso di una modalità non linguistica e quegli esercizi o attività che, pur essendo focalizzati su dei contenuti, faranno uso della lingua per poter essere realizzati.

Per quanto riguarda gli *strumenti di valutazione* sarà compito del docente scegliere quelli più adeguati in base agli obiettivi da verificare: si tratta di verificare conoscenze, abilità o competenze? (Serragiotto 2007).

In base alla necessità si predisporranno degli strumenti che permettono al docente di testare gli studenti nell'abilità a risolvere dei problemi (attraverso il *problem solving*), o nelle abilità legate ai contenuti, per esempio, bilanciare un'equazione chimica, oppure dove applicare delle conoscenze, per esempio, distinguere tra area e perimetro.

Inoltre potremmo testare gli studenti sulle loro abilità ad usare la lingua accademica o dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto, oppure valutare le abilità sociali nel gruppo oltre a quelle di lavoro autonomo.

Ci sono varie tipologie di esercizi che potrebbero essere utilizzate nel nostro caso. Due in modo particolare potrebbero essere utili al nostro scopo: *il test di abbinamento* e *il completamento*.

Utilizzando *il test di abbinamento* 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. Alla fine, nel momento della valutazione, sarà più chiaro per il docente capire la causa di certi errori, da ricercare più nella non conoscenza adeguata di contenuti o legata più a problemi linguistici. Possiamo pensare alla variante di avere delle frasi da ricostruire: una parte a destra con una parte a sinistra dove la scelta corretta può essere dettata da dei 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.

L'altro esempio che proponiamo è la tecnica del *completamento*: si tratta di un testo in cui il docente ha cancellato alcune parole che sono state sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti. 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 di concetti e di termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su delle regole sintattiche, morfologiche, ecc. Questi esempi di esercizi proposti danno la possibilità di distinguere e separare le carenze linguistiche da quelle relative all'acquisizione di contenuti.

In alcuni casi nelle verifiche, poiché le competenze linguistiche degli studenti non sono ad un livello alto si riducono le richieste linguistiche usando tecniche di *scaffolding* della *performance* attesa che sono finalizzate alla presentazione del contenuto tramite mappe, tramite il lavoro per progetti e che includono l'illustrazione di concetti e la dimostrazione di procedure, la lettura e l'interpretazione di grafici, ecc. All'inizio potrebbe essere utile distinguere criteri di valutazione riferiti alla forma (lessico, grammatica, struttura della frase, ecc.) e al contenuto (argomento, vivacità, elaborazione, ecc.) e solo successivamente integrare i *tasks* richiesti, al fine di consentire una valutazione integrata della performance.

In questo modo, almeno nella fase iniziale, non si insiste troppo sulla qualità della *performance* linguistica e questo allo scopo di non alzare il "filtro affettivo" nel discente demotivandolo e inibendolo. Al contrario, come già affermato, può risultare più produttivo sostenere l'allievo nei suoi punti di forza ponendo l'accento sui contenuti disciplinari ed utilizzando modalità di valutazione che si avvalgono di tecniche di sostegno.

2. La produzione orale in CLIL

La produzione orale è una delle abilità più problematiche non solo per gli studiosi, ma anche secondo gli insegnanti di lingue straniere: è molto difficile far parlare gli studenti in lingua straniera, nonostante la richiesta soprattutto degli studenti adulti sia di essere in grado di parlare, di poter comunicare con gli altri in diverse situazioni, lavorative o non, e a volte questa abilità viene anche trascurata nei nostri contesti scolastici.

Il compito degli insegnanti, a volte molto arduo, è quello di accompagnare inizialmente gli studenti attraverso lo sviluppo delle abilità orali, valutandole costantemente in modo da riuscire ad individuarne i bisogni.

Quando noi parliamo di produzione orale, intendiamo non solo le situazioni di monologo, tipiche dell'ambiente classe, ma anche le situazioni comunicative che richiedono interazioni tra i parlanti.

La produzione orale di norma si realizza in modo lineare: si passa da una fase di concettualizzazione, nella quale c'è un reperimento di idee, ad una fase di progettazione del testo, dove c'è un riordino delle idee e poi alla fase di realizzazione del testo, dove nel caso della produzione orale non c'è la possibilità di revisione, contrariamente a quanto si verifica nella produzione scritta. Quindi si passa da una fase associativa ad una strutturazione analitica per arrivare ad una stesura conclusiva. Nel caso specifico di interazione orale, c'è anche una negoziazione dei significati tra i parlanti che risulta necessaria perché lo scambio comunicativo possa perseguire i propri scopi pragmatici. Nel caso in cui ci sia una valutazione della produzione orale, soprattutto quando c'è interazione, oltre all'efficacia pragmatica, all'appropriatezza socio-linguistica e alla correttezza formale si dovrà considerare anche il grado di empatia che si crea tra i parlanti, la negoziazione raggiunta e il fatto che altri elementi anche extralinguistici possano intervenire. Tutto questo fa pensare che raggiungere un grado di oggettività nella valutazione non sia molto facile, soprattutto perché alcuni parametri possono essere valutati in modo soggettivo da parte di un valutatore.

Nel caso specifico di una valutazione della produzione orale in CLIL dobbiamo considerare sia i contenuti sia la lingua e quindi sarà opportuno che gli insegnanti decidano se e quando misurare la fluenza e 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.

Si tratta di analizzare e dare il giusto peso al tipo di errori, perché alcuni possono essere visti come imperfezioni linguistiche che non vanno ad 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 un'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.

Alcune riflessioni risultano dai risultati ottenuti in occasione del Progetto CLIL PRIN *'La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera'* nel quale il nostro ha partecipato, che è stato coordinato a livello nazionale da Carmel Mary Coonan. L'Unità di ricerca locale di Venezia in modo specifico proponeva l'innovazione metodologica come presupposto per creare condizioni per un effettivo aumento della partecipazione in lingua straniera nelle classi CLIL.

Una delle osservazioni importanti è che per favorire il potenziamento dell'abilità produttiva orale è necessario rendere interattivo l'apprendimento promuovendo gli scambi comunicativi non solo tra insegnante e studente, ma anche tra studente e studente. L'interazione si verifica quando lo studente pone domande, chiede approfondimenti, esplora ed amplia con l'insegnante e gli altri allievi le tematiche in discussione, negozia con il gruppo di lavoro il significato per comprendere meglio l'*input* e produrre *output*.

Per promuovere la produzione linguistica del discente è fondamentale che lo studente abbia un ruolo completamente attivo e non solo di semplice ricezione del messaggio dell'insegnante, in modo da assicurare la possibilità di interazione.

Allo scopo di promuovere la competenza orale, risulta evidente che la metodologia da adottare debba prevedere momenti di interazione che consentano allo studente di migliorare la competenza interattiva e forniscano opportunità concrete di realizzazione di scambi comunicativi. L'interazione stimola la negoziazione di significati con i compagni, un confronto cooperativo di idee, grazie al quale l'uso della lingua si estende e si automatizza, permettendo allo studente di gestire il proprio apprendimento e promuovendone l'autonomia. In sostanza si dovrà adottare in classe uno stile collaborativo ed esperienziale in cui lo studente manipola i concetti per costruire la propria conoscenza di essi.

Inoltre dobbiamo considerare che, perché ciò avvenga, ci deve essere una certa motivazione da parte degli studenti riguardo ai contenuti trattati, ci deve anche essere a livello psicologico una certa propensione a mettersi in gioco senza aver paura di commettere degli errori e far quindi brutta figura con gli insegnanti e i compagni di classe; è necessario infine che gli studenti possiedano il lessico specifico necessario per le interazioni e possiedano le strategie opportune per poter costruire dei testi comunicativi.

3. La costruzione di format e di griglie di valutazione della produzione orale in CLIL

Per riuscire a fare quello che abbiamo sottolineato nei paragrafi precedenti è importante pensare ad una valutazione adeguata e ad una azione di monitoraggio nella produzione orale in CLIL: risulta pertanto necessario considerare dei format adeguati di verifica e pensare a delle griglie valide per il nostro contesto. Noi ci focalizzeremo su due possibili situazioni comunicative: una riguarda le attività di laboratorio, perché pensiamo sia una delle migliori situazioni in cui poter lavorare in modo integrato, e la presentazione come atto comunicativo, spesso utilizzato in contesti orali.

L'attività di laboratorio è un'attività che presenta un processo legato ad un argomento e permette agli studenti di avere delle prestazioni mediante le quali possono dimostrare cosa sanno fare.

Possiamo identificare alcuni principali *obiettivi formativi* dell'attività di laboratorio:

- *apprendere l'arte della sperimentazione*: correttezza delle procedure di misura e della presentazione dei dati (es. se i grafici hanno indicato scala e unità di misura, se i dati sono riportati con il numero di cifre significative corretto, se si usano tabelle, grafici, schemi, ecc.);
- *“concettualizzare dei saperi”*: comprensione dei concetti e delle relazioni alla base dell'esperimento;
- *capire le basi della conoscenza scientifica in una data disciplina*: distinguere fra ciò che si deduce dall'esperimento e ciò che si conosce dalla teoria o si ipotizza; saper discutere il livello di significatività dei dati raccolti.

La valutazione dell'attività di laboratorio può essere fatta:

- attraverso la “relazione” (scritta o orale) che può essere completamente aperta oppure guidata attraverso delle linee guida;
- attraverso la compilazione di “schede di rilevamento dati”.

Una relazione o una scheda fortemente guidata può aiutare a raccogliere e presentare bene i dati (l'arte della sperimentazione), ma può inibire il raggiungimento degli altri obiettivi. In questo modo la valutazione è basata sulle prestazioni (*performance*) dell'allievo in situazioni reali di apprendimento e si viene a creare un tipo di valutazione autentica o alternativa rispetto a quella tradizionale la quale considera “la capacità di applicazione reale della conoscenza” posseduta dal discente, una caratteristica fondamentale del suo sistema valutativo.

Per vedere la motivazione degli studenti e osservare il loro comportamento durante l'attività di laboratorio, anche rispetto all'interazione orale, l'insegnante potrebbe utilizzare la seguente griglia:

Atteggiamenti	<i>Interesse</i>	<ul style="list-style-type: none"> - non motivato - recepisce - interviene
	<i>Disponibilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> - scarsa - sufficiente - buona

Capacità	<i>Osservare in modo guidato</i>	- insufficiente - sufficiente - buono
	<i>Rispettare le consegne</i>	- insufficiente - sufficiente - buono
	<i>Raccogliere, correlare, comunicare dati</i>	- non correttamente - correttamente
	<i>Usare strumenti</i>	- non correttamente - correttamente
Rapporti con gli altri	<i>Osservare spontaneamente</i>	- insufficiente - sufficiente - buono
	<i>Lavorare in gruppo</i> <i>Se sì, con che ruolo</i>	- no, non è capace - sì, come aiutante - sì, come leader
	<i>Comprendere il linguaggio specifico</i>	- poco - bene
	<i>Scambiare informazioni</i>	- non è in grado - è in grado
Competenze	<i>Sa condurre un esperimento nelle diverse fasi</i>	- solo se aiutato - con superficialità - con competenza
	<i>Sa usare il linguaggio specifico durante la descrizione delle fasi</i>	- non è in grado - solo in parte - in modo completo

Come si può osservare dalla griglia abbiamo focalizzato l'attenzione su quattro indicatori generali: gli atteggiamenti, le capacità, i rapporti con gli altri e le competenze. Ogni indicatore ha delle sottocategorie su cui focalizzare l'interesse e una serie di descrittori utili alla loro definizione. Come si può osservare, è qualcosa di facile compilazione da parte dei docenti, ma risulta puntuale e preciso nell'osservazione.

L'altro atto comunicativo è la presentazione che può riferirsi ad una esperienza di laboratorio, ad una presentazione di un lavoro, ecc.

Di solito proponendo un test comunicativo nel CLIL si dovrebbe elaborare un test di tipo pragmatico, in altre parole deve essere un test che induce il discente ad usare la lingua autentica in un particolare contesto. A tal proposito il task (compito) risulta essere centrale nella costruzione di una prova, perché è il risultato di due fondamentali competenze: quella linguistica e quella strategica (o strategie metacognitive). Si ricorda che il concetto di compito è stato definito dal Quadro di Riferimento delle Lingue Europee in questi termini: “ azione finalizzata che l’individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell’ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere, o un obiettivo da raggiungere”.

Proponiamo la seguente rubrica per la valutazione della presentazione:

	1	2	3	4	Totale
Organizzazione	Il pubblico ha difficoltà nel seguire la presentazione perché lo studente salta di palo in frasca	Il pubblico non riesce a capire la presentazione perché non c’è una sequenza di informazioni	Lo studente presenta le informazioni in una sequenza logica che il pubblico riesce a seguire	Lo studente presenta le informazioni in una sequenza logica e in modo accattivante per il pubblico	
Conoscenza del contenuto	Lo studente non collega le informazioni e non riesce a rispondere alle domande riferite al contenuto	Lo studente non è a suo agio con le informazioni ed è in grado di rispondere solo a domande rudimentali	Lo studente sa rispondere alle domande attese ma non c’è elaborazione personale	Lo studente dimostra una completa conoscenza e risponde alle varie domande dando spiegazioni e rielaborando	
Uso di elementi extralinguistici di supporto (grafici, diagrammi, ecc.)	Lo studente non usa o usa in modo non appropriato elementi extralinguistici di supporto	Lo studente usa raramente degli elementi extralinguistici di supporto alla presentazione	Lo studente usa alcuni elementi extralinguistici che supportano la presentazione	Lo studente usa gli elementi linguistici appropriati che supportano e rinforzano la presentazione	
Correttezza linguistica	La presentazione ha diversi errori linguistici che compromettono la comunicazione e la comprensione	La presentazione ha alcuni errori linguistici che in parte compromettono la comprensione	La presentazione ha alcune imperfezioni linguistiche che non compromettono né la comunicazione né la comprensione	La presentazione non ha alcuna imperfezione linguistica	
Contatto visivo	Lo studente legge la presentazione	Lo studente usa il contatto visivo solo raramente e	Lo studente mantiene il contatto visivo	Lo studente mantiene il contatto visivo con	

	con nessun contatto visivo con il pubblico	legge la maggior parte della presentazione	con il pubblico per la maggior parte del tempo, a volte ritorna alle note	il pubblico, solo raramente guarda le note	
Fluenza ed efficacia comunicativa	Lo studente pronuncia dei termini anche di base in modo non corretto, non ha alcuna fluenza né efficacia comunicativa	Lo studente pronuncia alcuni termini in modo non corretto, scarse la fluenza e l'efficacia comunicativa	Lo studente pronuncia la maggior parte dei termini in modo corretto, la fluenza e l'efficacia comunicativa sono adeguate	Lo studente usa una voce chiara e corretta, i termini sono pronunciati in modo corretto, c'è un'ottima fluenza ed efficacia comunicativa	

Totale

L'attenzione è stata posta su sei indicatori generali: organizzazione, conoscenza del contenuto, uso di elementi extralinguistici di supporto, correttezza linguistica, contatto visivo, fluenza ed efficacia comunicativa. Per ogni indicatore ci sono quattro descrittori. Per quanto riguarda i punteggi essi dipendono dal peso che l'insegnante attribuisce ai singoli indicatori: l'insegnante può decidere che il peso è lo stesso per ogni singolo indicatore oppure può dare dei valori diversi a seconda degli obiettivi.

La rubrica è un valido strumento per la valutazione della produzione orale perché l'utilizzo di questo supporto permette di stilare una lista delle cose da valutare affinché non siano trascurate delle componenti importanti e l'insegnante possa avere una visione dettagliata delle capacità e delle difficoltà degli studenti. Questo strumento prevede dei momenti di indagine per analizzare il processo di osservazione-annotazione-modifica dell'insegnamento. In questo modo si può avere un feedback sull'insegnamento degli insegnanti e sull'apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Coonan C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet Libreria.
- Cummins J., 1984a, Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students, in C.RIVERA (a cura), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters.
- O'Malley J.M., Pierce, 1996, L.V., *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Serragiotto G., 2007, "Assessment and evaluation in CLIL", in MARSH D., WOLFF D. (a cura), *Diverse Contexts – Converging Goals*, Frankfurt, Peter Lang.
- Serragiotto G., 2006a, "La valutazione del prodotto CLIL", in RICCI GAROTTI F. (a cura), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Serragiotto G., 2006b, "La valutazione nel CLIL: format e griglie", in COONAN C. M. (a cura), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- Serragiotto G., 2003, *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni-Soleil.
- Short D.J., 1993, *Assessing Integrated Language and Content Instruction* in <TESOL Quartely> XXVII, 4, 627-656.

Wolff D., 1997, “*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: University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre.