

LA VALUTAZIONE DIAGNOSTICA DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE IN UN CONTESTO MULTILINGUE: UN PROCESSO CONTINUO CHE FAVORISCE L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO INDIVIDUALIZZATO

*Drorit Lengyel*¹

1. INTRODUZIONE

Lo studio che qui si propone vuole essere una presentazione generale dei metodi per la diagnosi delle competenze linguistiche utilizzate in contesti educativi multilingui. Esso si concentra in modo particolare sui bisogni dei bambini e degli adolescenti immigrati e sull'apprendimento personalizzato. Vengono richiamati i principi che sono sottesi alla valutazione diagnostica nell'apprendimento delle lingue, si descrivono gli approcci esistenti, vengono dati esempi di strumenti e presentate strategie per la messa in atto della valutazione diagnostica e della valutazione formativa. Questo documento si rivolge a coloro che fanno della valutazione diagnostica una componente costitutiva dell'apprendimento delle lingue e dell'educazione linguistica. Infatti, nel momento in cui si elaborano politiche che hanno come obiettivo l'integrazione linguistica ed educativa dei bambini e degli adolescenti in contesti di immigrazione, sia che si tratti di soggetti di recente immigrazione sia che si tratti di persone da più tempo residenti, è necessario tener conto della diversità delle esperienze linguistiche, culturali e formative di questi apprendenti. Secondo l'approccio del progetto *Languages in Education/Languages for Education* del Consiglio d'Europa, il fatto che questi apprendenti crescano in ambienti multilingui e che siano dunque individui plurilingui è una risorsa che va sfruttata non solo per la loro formazione ed educazione, ma anche per quella dei loro pari. La valutazione diagnostica può svolgere un ruolo importante nell'educazione plurilingue e per almeno due ragioni: in primo luogo i processi che essa implica possono aiutare gli insegnanti e gli stessi apprendenti a valutare non solo le competenze linguistiche di questi ultimi, ma anche i progressi raggiunti e il cammino che resta ancora da percorrere. In secondo luogo essa consente di stabilire relazioni, dei "links" tra gli obiettivi educativo-didattici e le prestazioni e le competenze di ciascun apprendente. Fondamentale, da questo punto di vista, è il principio secondo il quale tutte le lingue che

¹ Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät. Documento preparato per il Forum "Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles", Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010 ; si ringrazia la Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_en.asp) per averne concesso la traduzione e la pubblicazione sulla rivista *Italiano LinguaDue*. Traduzione di Edoardo Lugarini.

un individuo conosce, che esse siano state apprese a scuola o in un contesto extrascolastico, svolgono un ruolo essenziale nell'educazione linguistica e nella progressiva acquisizione di competenze nella lingua "accademica" [la lingua per lo studio, per l'apprendimento disciplinare] (Cummins, 2000; Little, 2010)

In questo documento il termine "diagnostica"² rinvia a metodi che sono pertinenti alle attività condotte in classe e che forniscono informazioni utili agli insegnanti e agli apprendenti. Secondo l'autore, la valutazione diagnostica si focalizza sui singoli apprendenti la cui crescita e il cui sviluppo avviene in contesti educativi generali e inclusivi. Essa si fonda su una concezione qualitativa, evolutiva e socio-culturale della lingua, dell'apprendimento delle lingue e del discorso "accademico", piuttosto che su modelli psicometrici delle competenze (linguistiche) e su tradizioni psicometriche di elaborazione dei test (cfr. Leung e Mohan, 2004). In considerazione dell'etimologia di questo termine (in greco "*dia*" significa "attraverso", "per" e "*gnosis*" "conoscenza") la diagnosi e la diagnostica consistono nell'ottenere dati, elementi di conoscenza attraverso manifestazioni osservabili di fenomeni, comportamenti e prestazioni.

Nella seconda sezione il documento si concentra sugli obiettivi, le funzioni e i principi della valutazione diagnostica delle competenze linguistiche oltre che sui differenti approcci che possono essere adottati a tal fine nelle classi multilingui. Si presenta inoltre un approccio generale alla valutazione diagnostica che potrebbe essere parte integrante di un insegnamento e di un apprendimento personalizzato. Nella terza sezione si mostra come differenti tipi di strumenti diagnostici (l'analisi dei profili e il campionamento linguistico, l'osservazione e la documentazione delle informazioni raccolte, l'autovalutazione) giochino un ruolo centrale nelle attività didattiche in classe. Nella quarta sezione si indicano alcune strategie per la messa in atto della valutazione diagnostica e si forniscono esempi di transfert positivo di competenze. Infine, nella quinta sezione si richiamano i tratti chiave della valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in contesti multilingui.

2. LA VALUTAZIONE DIAGNOSTICA DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE NEI CONTESTI EDUCATIVI LINGUISTICAMENTE E CULTURALMENTE DIVERSI

Nella maggior parte dei paesi europei le autorità preposte all'educazione fanno riferimento a un principio comune in materia di educazione: assicurare che i bambini e gli adolescenti immigrati beneficino delle medesime opportunità dei loro coetanei autoctoni. Per fare che ciò si realizzi è necessario trovare dei mezzi e dei modi per ridurre lo scarto tra le competenze linguistiche che gli apprendenti immigrati hanno acquisito fuori dal contesto scolastico e le competenze richieste dalla lingua

² In alcuni paesi (in particolare nel Regno Unito), le espressioni "*classroom-based assessment*", "*formative assessment*" e "*assessment for learning*" [valutazione praticata in classe, valutazione formativa, valutazione finalizzata all'apprendimento] sono usate come sinonimi di "diagnostica" [valutazione diagnostica]. In altri paesi, ad esempio in Australia, si usa l'espressione "*ongoing assessment*" [valutazione continua] che pone l'accento sulla dimensione quotidiana della valutazione in classe. In questo documento viene usato talvolta il termine "diagnostica" (o diagnosi) e altre volte l'espressione "valutazione formativa", essendo quest'ultima usata nei contesti di insegnamento multilingui dagli anni '90 in poi. A. Teasdale e C. Leung (2000) hanno esaminato le potenzialità di questo tipo di metodi diagnostici e gli inconvenienti che essi presentano in relazione agli approcci psicometrici.

“accademica”, dalla lingua delle diverse discipline di studio. La ricerca ha dimostrato che gli apprendenti non possono acquisire le competenze linguistiche richieste per l'apprendimento disciplinare se non attraverso l'apprendimento delle discipline stesse (cfr. Little, 2010; Pieper, Thürmann e Vollmer, 2010a; 2010b). In altri termini, l'integrazione linguistica e formativa dei bambini e degli adolescenti immigrati dipende dall'efficacia con cui viene trattata la dimensione linguistica dell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche. In ogni disciplina, il livello di competenza linguistica atteso e richiesto agli apprendenti aumenta da un livello di insegnamento all'altro ed è perciò importante disporre di strumenti di misurazione dei progressi scolastici che tengano conto delle politiche, delle indicazioni ufficiali e delle strategie per la loro messa in atto, in particolare nelle fasi di transizione, per il passaggio da un uno stadio di scolarizzazione all'altro. La diagnosi e la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche assume quindi un ruolo fondamentale nell'ambito di una educazione linguistica che sia inclusiva e trasversale. È necessario identificare il grado di competenza e di apprendimento della lingua di ciascun apprendente non solo in termini generali, ma anche in rapporto a criteri relativi alla lingua “accademica”, in particolare ai livelli chiave del processo educativo e di istruzione. I ricercatori e i responsabili delle politiche educative sono generalmente d'accordo sul fatto che è importante assicurare agli apprendenti un sostegno linguistico fin dalle prime fasi del processo di scolarizzazione. In questa ottica, la diagnostica e la valutazione diagnostica consentono di rilevare e di indicare quale tipo di intervento sia più adatto a soddisfare i bisogni di ciascun apprendente in quanto forniscono elementi a cui fare riferimento per valutare l'efficacia dell'intervento e per pianificare le attività di sostegno successive. Benché questo principio educativo generale sia da diverso tempo largamente accolto, si rende sempre più necessario condurre studi empirici specificamente centrati sullo sviluppo degli apprendimenti linguistici degli studenti plurilingui in contesti multilingui.

2.1. *Qualche considerazione generale sulla valutazione diagnostica delle competenze linguistiche*

Considerati nel loro insieme i metodi diagnostici hanno tre funzioni: descrittiva, esplicativa e prognostica. Essi consentono di descrivere e classificare il livello di competenza raggiunto, di spiegare perché un certo apprendente ha raggiunto certi risultati – il che implica redigere un bilancio delle competenze acquisite e di quelle non acquisite – e, infine, di fare una stima del modo in cui l'apprendente sta evolvendo nel suo apprendimento (cfr. Kany e Schöler, 2007).

La valutazione diagnostica è una attività comparativa che si basa sulla valutazione di diverse caratteristiche e/o competenze dell'apprendente: gli strumenti diagnostici possono servire, ad esempio, a misurare la padronanza della sintassi di una data lingua X da parte di un bambino. I risultati danno poi luogo ad una classificazione: essi vanno comparati ad altre “osservazioni” del medesimo fenomeno e, all'occorrenza, alle conclusioni pubblicate dalla ricerca sull'acquisizione della sintassi, a determinati criteri riguardanti l'apprendimento della sintassi stabiliti per la lingua X o, ancora, ai risultati di altri bambini che fanno parte dello stesso gruppo di apprendenti.

La comparazione in relazione ad elementi di carattere sociale consiste nello stabilire rapporti tra caratteristiche, competenze o conoscenze e un gruppo di riferimento ben

preciso che può essere definito in base all'età, al sesso o al livello di scolarizzazione. Nel caso di test standardizzati, i gruppi di riferimento sono generalmente definiti in base all'età. Essi consistono in campioni casuali di soggetti che appartengono ad un determinato arco di età della popolazione generale e che sono rappresentativi delle caratteristiche, delle competenze o delle conoscenze di questa popolazione in un momento dato. Questo approccio può tuttavia rivelarsi problematico quando sia applicato a popolazioni estremamente diverse in contesti multilingui e multiculturali (v. 2.3.).

La comparazione basata su elementi di riferimento fondati su criteri consiste, a sua volta, nello stabilire relazioni tra certe caratteristiche e il livello di competenze loro corrispondenti. È utile, soprattutto quando si cerca di esaminare il processo di sviluppo linguistico di un bambino, fare riferimento a ben definite "fasi di sviluppo" dell'apprendimento che derivano dal processo stesso di acquisizione della lingua. Queste fasi possono essere descritte in termini di padronanza di elementi fonetico/fonologici, morfosintattici, semantico-lessicali, pragmatici e di caratteristiche del discorso (cfr., ad esempio, Ehlich, Bredel e Reich, 2008a; 2008b: gli autori hanno definito un quadro di riferimento per l'apprendimento del tedesco lingua 1 e lingua 2, oltre che dei quadri complementari per l'apprendimento del russo e del turco in Germania quali lingue di origine, processo che differisce sensibilmente dall'apprendimento monolingue di queste lingue rispettivamente in Turchia e in Russia). Nei contesti educativi, i criteri che riguardano lo sviluppo delle competenze orali e scritte nella lingua "accademica" sono importanti elementi di riferimento che conviene integrare nei metodi di analisi diagnostica. A questo riguardo va sottolineato che gli elementi di riferimento fondati su criteri sono chiaramente legati agli obiettivi didattici e formativi definiti in una determinata società.

La comparazione può inoltre fare riferimento alle prestazioni individuali. In questo caso si tratta di mettere a confronto le competenze o le conoscenze acquisite da un bambino in un momento dato con i risultati di valutazioni precedenti delle competenze o delle conoscenze dallo stesso acquisite. Questa modalità si interessa dunque innanzitutto del processo e dell'evoluzione degli apprendimenti su un arco di tempo più o meno lungo. Il riferimento alle prestazioni individuali consentono inoltre di valutare i risultati di volta in volta conseguiti dal bambino in relazione alle sue potenzialità. Per fare ciò è necessario raccogliere informazioni sulle (pre-)condizioni che influenzano lo sviluppo personale dell'allievo quali, ad esempio, il capitale culturale e sociale della famiglia, le sue condizioni di vita e il suo ambiente. Il riferimento alle prestazioni individuali ha un ruolo importante nei contesti educativi. La ricerca ha infatti dimostrato che quando gli apprendenti più deboli possono verificare e constatare un miglioramento delle loro prestazioni e dei loro apprendimenti tra due valutazioni ciò accresce e rinforza la motivazione, l'autostima e la sicurezza di sé.

Nei contesti educativi, sarebbe opportuno utilizzare strumenti diagnostici che siano adattati e adeguati agli stadi di sviluppo personale e di apprendimento delle lingue ai quali si collocano i bambini e gli adolescenti di cui si valutano le prestazioni. Esistono poi diversi approcci per la valutazione che tengono conto di certi vincoli posti dai contesti multilingui per quanto riguarda la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche: i test standardizzati, l'osservazione, gli strumenti di analisi e i campioni di

lingua, i portfolio e i questionari destinati a gruppi di apprendenti a diversi stadi di scolarità. Questi differenti metodi di valutazione diagnostica sono descritti nella terza parte di questo documento.

2.2. *La diagnosi delle competenze linguistiche in contesti educativi multilingui: una rassegna dei diversi obiettivi e metodi*

Nei contesti educativi la diagnosi delle competenze linguistiche può svolgere, generalmente parlando, tre diverse funzioni: una funzione amministrativa, una funzione valutativa (il cui scopo è misurare l'efficacia del sostegno nell'apprendimento delle lingue) e la funzione didattica e formativa (per la pianificazione dell'insegnamento-apprendimento individualizzato delle lingue e il sostegno da fornire a ciascun apprendente). Trattandosi di apprendenti plurilingui, la funzione pedagogico-didattica e formativa della valutazione diagnostica si pone l'obiettivo di seguire i loro progressi nella lingua di scolarizzazione (che è la loro seconda e, in molti casi, terza lingua) e, se possibile, nella loro lingua madre.

La funzione amministrativa può consistere, in particolare, nel valutare le competenze degli apprendenti nella/e lingua/e di scolarizzazione per prendere decisioni relative all'impiego di risorse (ad esempio, per il reclutamento di insegnanti "facilitatori" o "mediatori linguistici a sostegno dell'apprendimento della lingua degli allievi immigrati oppure per aumentare gli investimenti nel sistema dell'educazione bilingue). Essa può inoltre riguardare le decisioni da prendere per l'orientamento degli apprendenti nella scelta del successivo percorso di studi superiori (i licei o gli istituti professionali) in funzione dei loro risultati in un test standardizzato di lingua. Quando sia praticata a tal fine, la valutazione implica decisioni che hanno ripercussioni importanti sull'avvenire formativo e di istruzione di ogni apprendente. I suoi effetti politici e sociali sono al centro della valutazione critica delle teorie relative al "language testing" (Shohamy, 2001)³. Come la ricerca ha messo bene in evidenza, generalmente i test di lingua standardizzati e le riforme del sistema di istruzione non tutelano gli interessi dei gruppi di apprendenti "deboli" e "vulnerabili" perché tendono a non tenere sufficientemente conto dei loro bisogni individuali e a escludere la/le loro lingua/e di origine, lingua/e della loro prima o precedente scolarizzazione (cfr. Menken, 2008).

La funzione valutativa si propone, generalmente, di rilevare se gli apprendenti hanno o non hanno acquisito le competenze poste ad obiettivo nell'ambito del sostegno didattico-formativo. Gli strumenti diagnostici che hanno questo fine sono generalmente impiegati per una valutazione sommativa: le competenze linguistiche degli apprendenti sono misurate una prima volta all'inizio di un periodo di apprendimento e una seconda volta al termine di tale periodo. È molto importante che si faccia ricorso a strumenti che mettano a fuoco con molta precisione i risultati attesi. Per esempio, se gli apprendenti partecipano ad un programma di sostegno linguistico centrato sulla produzione di testi

³ Shohamy (2001: 218 e segg.) considera i test "a forte impatto" dei veri e propri "strumenti di potere" che sono utilizzati da potenti organizzazioni per controllare e definire il sapere in base a loro propri criteri, spesso per consultare pedagogisti ed esperti dell'educazione e/o senza tener conto dei *curricula*. Shohamy sottolinea che questi metodi hanno effetti pericolosi e possono portare ad una violazione di valori fondamentali, dei diritti dell'uomo e dei principi fondanti la democrazia.

narrativi, occorre misurare le loro competenze con l'aiuto di uno strumento specificamente costruito per la valutazione di questo tipo di compito. Nella maggior parte dei casi, i test standardizzati sono usati per scopi valutativi (cfr. Schwippert, 2007; Lengyel, 2008).

La funzione didattica e formativa è in relazione all'implementazione del curricolo: essa è legata ai processi individuali di apprendimento con l'obiettivo di promuovere l'acquisizione di competenze nella lingua di scolarizzazione da parte dell'apprendente in modo che possa avere pieno e adeguato accesso a tutte le discipline del curricolo e svolgere con successo le attività per l'apprendimento delle conoscenze e della lingua. Cummins (2000) e Gibbons (2002) sostengono che la valutazione è parte integrante della didattica, che essa ha una funzione di "prova" ("advocacy") e che costituisce una importante fonte di informazione circa i bisogni di apprendimento linguistico e in lingua degli allievi. Gli autori sottolineano come la valutazione formativa possa contribuire a migliorare l'efficacia degli interventi di sostegno predisposti per ogni allievo per l'apprendimento delle lingue, a facilitare le relazioni tra la/le lingua/e d'origine e la lingua "accademica" e ad "armonizzare" le competenze linguistiche acquisite fuori dal contesto scolastico con quelle della/e lingua/e di scolarizzazione. In questo modello, la valutazione diagnostica ha un impatto diretto sul processo di insegnamento. Gli insegnanti possono fare ricorso a strumenti specifici (v. parte 3) e predisporre le attività didattiche di ogni giorno in classe per valutare la comprensione e la produzione dei loro allievi e avere informazioni sulla base delle quali adattare, in seguito, la pianificazione del loro insegnamento. La diagnostica – o valutazione formativa – è dunque una strategia continua che permette di seguire e monitorare l'apprendimento degli allievi e che influisce sulle decisioni da prendere su come mettere in relazione le loro prestazioni linguistiche con le loro competenze reali.

2.3. *Approcci diversi*

Esistono sostanzialmente due grandi approcci alla valutazione diagnostica: i test standardizzati e i metodi cosiddetti alternativi, basati sulle prestazioni. In questa sezione ci occuperemo, in primo luogo, dei test standardizzati e, successivamente, dell'approccio che promuove un insegnamento e un apprendimento individualizzato.

2.3.1. *I test standardizzati*

Questo tipo di valutazione si fonda sulla "test theory" (teoria classica del *testing*, o teoria della *risposta ad item*, per esempio) e si basa sull'uso di standard elaborati facendo ricorso alla psicometria. In questo approccio le competenze linguistiche sono generalmente divise in un certo numero di componenti; si tratta allora di valutare il grado di padronanza che gli apprendenti hanno di tutte, o in parte, queste componenti. Il più delle volte i test standardizzati sono utilizzati per valutare le competenze ricettive degli apprendenti (la categorizzazione o la comprensione di testi scritti, per esempio). Questi test presentano alcuni vantaggi per nulla trascurabili. Infatti, quando siano basati su item e compiti ben definiti possono risultare molto validi, affidabili e oggettivi. Inoltre,

avendo spesso la forma di questionari a scelta multipla o a risposte vero/valso, necessitano di poche risorse e sono di facile e rapida gestione. Nella maggior parte dei casi i test standardizzati sono usati per fare un bilancio alla fine di un percorso di insegnamento/apprendimento che viene valutato in funzione delle competenze acquisite dagli apprendenti (funzione valutativa della diagnostica) o per prendere decisioni sulla ripartizione delle risorse (funzione amministrativa della diagnostica).

Ciò nonostante, nei contesti educativi multilingui, il ricorso a questo tipo di test presenta un certo numero di inconvenienti. Infatti, chi li usa ha spesso difficoltà a mettere in relazione i risultati delle valutazioni con il processo di insegnamento e di apprendimento perché questi test sono costituiti da prove focalizzate su frammenti di prestazioni, di *performances* linguistiche. Inoltre essi prendono generalmente in considerazione una sola lingua (la lingua di apprendimento) facendo riferimento ad una concezione della lingua come costrutto monolingue legato ad una visione e ad attese monolingui di quello che viene considerato un processo di acquisizione “normale”. In altri termini, questo tipo di test non tiene assolutamente conto della complessità del plurilinguismo di apprendenti in fase evolutiva⁴. In quest'ultimo decennio gli estensori di test standardizzati hanno cercato di tenere conto di questo problema traducendo i test redatti nelle lingue “bersaglio” nelle lingue di origine degli allievi, allo scopo di misurare le loro competenze nella loro lingua madre. A prima vista questa soluzione sembra essere corretta, ma, ad un più attento esame, qualche difficoltà emerge, per esempio, dal fatto che ogni lingua ha caratteristiche morfologiche specifiche o che le espressioni utilizzate in una data lingua non trovano necessariamente corrispondenze in un'altra lingua. In effetti, nella maggior parte dei casi, questi test sono costruiti su norme culturali e sociali occidentali e questo determina il tipo di domande poste e di immagini utilizzate. Di conseguenza sono test che possono risultare inaccessibili a bambini e ad adolescenti che provengono da altre culture e da altri gruppi etnici. Alcune ricerche olandesi hanno messo in evidenza che questo problema si pone non soltanto per quanto riguarda i test tradotti, ma anche quando il test è elaborato nella lingua di riferimento dell'apprendente (si veda, ad esempio, Uiterwijk e Vallen, 2005; Vallen, 2007). Per tentare di aggirare questa difficoltà, si è avuta l'idea di utilizzare test elaborati nei paesi di origine degli apprendenti. Questa soluzione presenta tuttavia l'inconveniente di non prevedere il caso di apprendenti migranti o di apprendenti che vivono in un contesto multilingue.

I test standardizzati pongono un ulteriore problema: essi non permettono di valutare competenze relative al plurilinguismo quali l'alternanza del codice (*code-switching*)⁵ o

⁴ Esistono due teorie diametralmente opposte sull'educazione dei bambini e degli adolescenti bilingui o plurilingui. Una difende l'idea che lo sviluppo dei giovani che crescono in un contesto bilingue/multilingue non è per nulla diverso da quello dei giovani che crescono in un contesto monolingue e che dunque occorre usare gli stessi elementi di riferimento sociale per testare nella lingua di scolarizzazione tutti i membri di una data fascia di età. Al contrario, l'altra, che trae origine dalla linguistica applicata e si fonda sui risultati di ricerche relative alla lingua seconda, sostiene che il fatto di crescere in un ambiente bilingue o multilingue ha una precisa influenza sullo sviluppo dei bambini e degli adolescenti non monolingui.

⁵ [n.d.r.] Con *code switching* e alternanza o commutazione linguistica si indica il passaggio da una lingua ad un'altra e viceversa da parte di parlanti che hanno più di una lingua in comune. L'alternanza del codice avviene sempre nell'ambito di uno stesso discorso e può riguardare solo poche frasi o una singola frase una o più volte. Questo fenomeno è presente soprattutto nelle comunità o nelle famiglie bilingui o plurilingui. Così, ad esempio, se un adolescente è appena immigrato in un paese in cui si parla una lingua

quelle relative al saper tradurre⁶. Ora, sul piano pedagogico-educativo, è importante comprendere come queste competenze si sviluppino e quali rapporti esistano tra le diverse lingue che costituiscono il repertorio di un apprendente plurilingue. Infine è da aggiungere che, dal punto di vista della teoria socio-culturale, i test standardizzati non forniscono alcuna informazione sulla costruzione della conoscenza e del sapere né sull'apprendimento collaborativo delle lingue in contesto. In altri termini, i test standardizzati non considerano il fatto che noi utilizziamo la lingua per comunicare, per pensare e per costruire congiuntamente significati. Per tutte le difficoltà e le insufficienze legate a questo tipo di test qui rilevate, sembra opportuno, per ragioni didattiche ed educative, adottare altri tipi di approccio per la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche⁷.

2.3.2. *La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche per un insegnamento e un apprendimento individualizzati*

Poiché è chiaramente associato alla funzione formativa della valutazione diagnostica, questo approccio è centrato sull'apprendente, si focalizza sulle (pre-)condizioni che influenzano il suo apprendimento, il suo comportamento linguistico e le sue competenze e si propone lo scopo di sostenere il processo di apprendimento delle lingue fornendo risposte adeguate ai suoi specifici bisogni. La valutazione diagnostica in classe è un processo interattivo al quale partecipano gli insegnanti e gli apprendenti, mettendo a fuoco le risorse e i punti di forza, ma anche i punti di debolezza e gli elementi linguistici di transizione che non sono stati ancora totalmente acquisiti. Di conseguenza questo approccio fa riferimento ad un "costrutto" globale e differenziato della lingua nel quale si tiene conto delle lingue dell'apprendente (lingua/e di origine e lingua/e che devono essere apprese, altre varietà, dialetti), del discorso legato al contesto e del discorso privo di riferimenti contestuali, della lingua orale e della lingua scritta, delle funzioni e dei generi del discorso, della lingua informale e della lingua formale e "accademica", dei diversi aspetti del sistema linguistico e, infine, delle strategie di apprendimento delle lingue. Da un punto di vista pedagogico-didattico questo tipo di approccio è molto importante perché, per poter pianificare le attività di sostegno allo sviluppo dell'apprendimento linguistico, è necessario sapere se l'apprendimento dell'allievo si sviluppa in modo adeguato in tutte le lingue o se, al contrario, egli incontra difficoltà nell'una o nelle altre. È inoltre necessario sapere se le competenze nella lingua orale e nella lingua informale di un apprendente sono sufficienti a consentirgli di acquisire competenze nella lingua scritta in relazione ai tipi di testo e alla caratteristiche

diversa dalla sua lingua madre, nella fase di apprendimento della nuova lingua alternerà continuamente le due lingue, per mancanza di competenze linguistiche appropriate ad ogni contesto.

⁶ Il tema della valutazione delle competenze in un contesto di educazione plurilingue e interculturale è trattato da Raphael Berthele e Peter Lenz in uno studio che accompagna la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. (vedi all'indirizzo: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf)

⁷ In una riflessione sulla natura sociale della lingua nell'ambito della elaborazione e della validazione dei test, McNamara (2001: 333) sostiene che la teoria e le pratiche relative alla valutazione delle competenze linguistiche rispondono in maniera poco soddisfacente ai bisogni degli apprendenti e sollecita un riesame dei temi che sono prioritari nella ricerca sui test standardizzati.

della lingua “accademica” o se l'apprendente è ancora ad un livello iniziale dello sviluppo linguistico e ha perciò bisogno di un sostegno mirato. La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche dovrebbe inoltre dare delle informazioni sulle capacità dell'apprendente per quanto riguarda la comprensione e la produzione di testi, la comprensione e la padronanza di specifici termini, concetti e definizioni e sulla sua capacità di unire sintagmi per formare frasi coerenti. E ancora essa dovrebbe permettere di raccogliere informazioni sui generi letterari e le forme discorsive proprie dei testi di tipo espositivo, narrativo, descrittivo, argomentativo e regolativo da proporre in modo adeguato e pertinente alla classe. Gli *items* o i descrittori che devono essere usati per la valutazione formativa vanno definiti a partire dalle competenze linguistiche richieste lungo tutto l'arco della scolarità, il che rende necessario fare riferimento a precisi e determinati criteri. Per la loro definizione un ruolo centrale svolgono la lingua “accademica” e la descrizione (empirica) delle sue caratteristiche linguistiche, delle sue strutture e delle sue funzioni discorsive.

Le procedure impiegate negli approcci individualizzati della valutazione diagnostica sono state influenzate dalla teoria socio-culturale dell'apprendimento linguistico che si è venuta sviluppando a partire dai lavori dello psicologo russo L. S. Vygotsky (Vygotsky, 1986; Mercer, 1995; Gibbons, 2006) e da quanto le ricerche sull'acquisizione delle lingue (monolinguisimo, bilinguisimo e plurilinguisimo) hanno permesso di mostrare e si concentrano di conseguenza sulle caratteristiche e sulle variazioni dello sviluppo dei processi acquisizionali (quali, ad esempio, l'integrazione e la differenziazione) oltre che sulle relazioni tra diverse dimensioni della lingua (il *bootstrapping*⁸ prosodico o semantico, ad esempio). Queste procedure sono legate anche ad una sottodisciplina della ricerca linguistica nota come linguistica funzionale (o grammatica funzionale) (Halliday e Hasan, 1991) che si occupa dei tipi di lingua, di discorso e di testi in relazione ai loro diversi contesti d'uso. Di conseguenza la valutazione diagnostica si iscrive nella tradizione della pedagogia socio-culturale piuttosto che in quella della valutazione psicometrica.

⁸ [n.d.r.] Il termine *bootstrapping* viene usato in psicolinguistica per indicare una particolare attivazione del processo di acquisizione graduale di una lingua da parte del bambino. Essendo egli esposto ad una grande quantità di conoscenze – fra loro interconnesse – sulla struttura e il lessico della sua lingua, si è ipotizzato che il bambino acquisisca da subito un certo tipo *specifico* di conoscenza linguistica che lo mette in grado di analizzare abbastanza a fondo parole e frasi e quindi acquisire ulteriori conoscenze a partire da queste. Metaforicamente parlando, il bambino utilizzerebbe questa conoscenza precoce come una corda tirante, una leva (*bootstrap*) per “mettersi in piedi”. In linguistica il *bootstrapping* semantico si riferisce all'ipotesi che nell'acquisire la lingua madre il bambino utilizzi una conoscenza concettuale innata per creare categorie grammaticali. Perciò, ad esempio, la categoria “tipo di oggetto / persona” si collega direttamente alla categoria linguistica “nome” e la categoria “azione” a “verbo”. Questo dà avvio al processo di acquisizione delle parti del discorso che saranno in seguito incrementate con altre informazioni linguistiche. Alcuni esperimenti hanno dimostrato che in effetti i bambini di tre / cinque anni usano di solito, più frequentemente degli adulti, nomi per le cose e verbi per le azioni. Tuttavia, si è anche ipotizzato che i bambini possano imparare il significato delle parole prestando attenzione ai modelli distribuzionali delle parole della loro lingua. Ciò non presuppone che sia innata una relazione categoria-parola. Studi sull'apprendimento della lingua seconda o straniera ipotizzano che un'attività di *bootstrapping* sia attivata anche nel processo di acquisizione di tale lingua da parte dell'apprendente.

La valutazione delle competenze linguistiche in classe pone in rilievo gli aspetti qualitativi dell'acquisizione e dell'apprendimento delle lingue e i mutamenti che si determinano nel corso dei processi acquisizionali delle competenze linguistiche. Di conseguenza le procedure devono concentrarsi non soltanto sulle competenze e le capacità già acquisite, ma anche su quelle che sono in corso di acquisizione. La nozione di "fenomeni transizionali" è ripresa dalla ricerca sull'acquisizione di una lingua, in particolare dalla ricerca che si occupa dell'acquisizione delle competenze morfologiche e sintattiche. Dato che questi fenomeni, per definizione, non sono stabili, essi possono essere sostenuti, nella zona prossimale di sviluppo (Vygotsky, 1986), attraverso la presentazione di "modelli" nel corso di interazioni verbali. Per poter tenere conto della dinamica dei processi di apprendimento di una lingua, la valutazione delle competenze, delle prestazioni e delle conoscenze acquisite deve essere organizzata in più "sessioni di raccolta dei dati", vale a dire che occorre procedere a valutazioni non solo all'inizio, ad esempio, dell'anno scolastico o di un percorso di apprendimento, ma lungo tutto l'anno o il percorso di apprendimento, ad intervalli regolari. In Germania, ad esempio, si usa l'espressione "processo continuo di valutazione diagnostica" che sottolinea bene questa necessità. La valutazione diagnostica centrata sullo sviluppo dell'apprendimento linguistico deve essere il più possibile fedele all'uso della lingua in ambienti naturali, deve inoltre prevedere e associare più dimensioni, caratteristiche e registri della lingua. Strumenti per l'osservazione in classe e la rilevazione analitica sono particolarmente utili a questo proposito in quanto integrano gli aspetti qualitativi delle prestazioni linguistiche e rendono conto del modo in cui le conoscenze linguistiche vengono applicate nel corso delle attività di comunicazione autentiche. Questo tipo di diagnostica ha lo scopo di valutare l'apprendimento delle lingue e le strategie di comunicazione lungo tutto il percorso scolastico degli apprendenti (in particolare nelle fasi di transizione). Di conseguenza si tratta innanzitutto di una "valutazione *per* l'apprendimento linguistico" piuttosto che di una "valutazione *dell'*apprendimento linguistico". La «valutazione *per* l'apprendimento linguistico è un processo che consiste nel raccogliere e interpretare 'elementi di prova' che saranno utilizzati dall'insegnante e dagli allievi per decidere a quale livello di apprendimento gli allievi sono giunti, quale livello si intende raggiungere e quale è il modo migliore per raggiungerlo» (ARG, *Assessment Reform Group*, 2002⁹). In tal modo la valutazione per l'apprendimento consente di comprendere al meglio quali sono i processi di apprendimento individuali richiesti dall'educazione alle lingue in contesti multilingui e offre la possibilità, inoltre, di innalzare i livelli standard e di aiutare gli apprendenti a diventare autonomi. Facendo riferimento ai lavori condotti dall'ARG del Regno Unito, D. Little (2009) riassume così le caratteristiche della valutazione per l'apprendimento:

- si iscrive in una concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento in cui svolge un ruolo fondamentale;
- presuppone una condivisione con gli allievi degli obiettivi di apprendimento;
- ha la funzione di aiutare gli apprendenti a prendere coscienza, a divenire consapevoli degli standard che devono raggiungere;
- sollecita l'autovalutazione degli apprendenti;

⁹ ARG, v. <http://www.assessment-reform-group.org/ASF.html#Papers> e http://www.assessnet.org.uk/arg/files/ARG_Publications_List_2010.pdf

- fornisce *feedback* che permettono agli apprendenti di riconoscere e di individuare i passi successivi da compiere e di definire le modalità attraverso le quali progredire nell'apprendimento;
- si fonda sulla certezza che ogni apprendente può migliorare le sue competenze;
- implica che gli insegnanti e gli apprendenti analizzino i dati che emergono dalle valutazioni e ne facciano oggetto di riflessione (Little, 2009: 4f).

Nel caso di bambini e di adolescenti immigrati la cui lingua d'origine differisce dalla lingua di scolarizzazione è necessario avere ulteriori attenzioni. Per migliorare le loro *performances* scolastiche occorre, infatti, tenere contemporaneamente in considerazione la loro lingua d'origine e la lingua del paese che li ospita. La ricerca ha messo in evidenza alcuni effetti di *transfer* tra le lingue in particolare per quanto riguarda, ad esempio, le competenze testuali. Un bambino che abbia, nella sua lingua d'origine, delle buone competenze relative alla narrazione sarà capace di trasferire determinate strutture narrative nella lingua seconda. Se gli strumenti diagnostici tengono conto di tutte le lingue dell'apprendente, gli insegnanti possono far emergere queste competenze "nascoste" nella sua lingua d'origine. Queste competenze trasferibili possono ugualmente essere messe a confronto a livello inter-linguistico. Ciò permette agli insegnanti di definire le lingue dominanti di un apprendente. In modo particolare è necessario fare ricorso a procedure di valutazione diagnostica che rendano conto delle lingue d'origine e delle lingue dominanti nel processo di socializzazione multilingue quando l'insegnamento sia assicurato nella lingua d'origine degli apprendenti (Little, 2010:17).

L'autovalutazione, la valutazione fra pari, colloqui a scopo diagnostico e *feedback* condotti in base a criteri sono tutti elementi essenziali per la messa in atto di una "cultura dell'apprendimento" fondato sulla riflessione (Little, 2009: 15). In uno studio che fa particolare riferimento al *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL) D. Little esamina il rapporto tra didattica e (auto-)valutazione e fornisce esempi concreti di pratiche osservate in classe. L'autovalutazione che sta alla base del Portfolio è un processo continuo nel quale insegnante e l'apprendente scelgono insieme esempi significativi dei lavori realizzati da quest'ultimo. Il PEL ha lo scopo di mostrare i progressi dell'allievo nel suo apprendimento linguistico, di coinvolgerlo nelle decisioni che si traggono dalla valutazione e di ottenere un feedback da parte dei suoi pari e dell'insegnante. Lavorare con il Portfolio permette soprattutto di aiutare gli apprendenti a divenire autonomi nella loro riflessione e autonomi nel loro apprendimento (cfr. Hancock, 1994).

3. ESEMPI DI STRUMENTI E DI PROCEDURE PER LA VALUTAZIONE DIAGNOSTICA

Come ricordato nel paragrafo 2.3 e nel documento preparatorio sull'integrazione linguistica ed educativa degli bambini e degli adolescenti immigrati (Little, 2010: 14-15), il fatto di esaminare le origini linguistiche degli apprendenti e le loro esperienze linguistiche extrascolastiche (a casa, con i loro pari, ecc.) in modo differenziato e tenendo conto delle caratteristiche del percorso di ciascuno consente agli insegnanti di meglio comprendere le competenze e le conoscenze linguistiche acquisite dai loro allievi. In questa prospettiva, è necessario porsi alcune domande fondamentali, quali, ad

esempio: in quale *misura qualitativa e quantitativa* gli apprendenti sono stati esposti alla lingua di scolarizzazione prima di iniziare la scuola? Hanno sviluppato nello loro lingua delle competenze alfabetiche funzionali (*literacy*¹⁰)? Inoltre è opportuno chiedere agli apprendenti che sono stati scolarizzati nel loro paese d'origine se l'insegnamento è stato loro impartito nella lingua di scolarizzazione del paese che ora li ospita o in un'altra lingua straniera. Per poter individualizzare l'insegnamento e l'apprendimento è inoltre importante sapere in quale ambiente linguistico vivono gli apprendenti: quali sono le persone con le quali usano (i) la loro lingua d'origine e (ii) la lingua di scolarizzazione? Quando e dove il loro apprendimento della lingua di scolarizzazione è incominciato: a casa, nelle scuola dell'infanzia, alla scuola primaria? Quale(i) lingua(e) occupa(n) un posto importante nella loro vita? Quale è la loro esposizione alla televisione, alla radio e agli altri media? Hanno accesso a libri, settimanali, giornali quotidiani, a canali televisivi nella loro lingua d'origine e nella lingua del paese in cui sono migrati? Sono queste alcune delle domande che è utile porre per ottenere un quadro e una visione più generali delle origini linguistiche degli apprendenti e delle loro esperienze linguistiche extrascolastiche. Nella misura in cui esso aiuta gli allievi a prendere coscienza del loro profilo linguistico, il Portfolio europeo delle lingue può rappresentare, in questo processo, un utile e fondamentale strumento¹¹.

¹⁰ [n.d.r.] Si adotta qui l'espressione "competenze alfabetiche funzionali" per tradurre il termine inglese "literacy" anche se non perfettamente corrispondente al significato che esso ha nel testo dell'autore (la domanda è "And have they developed *literacy* skills in their home language?") perché la traduzione di questo termine in italiano è complessa. Come si legge in una nota dell'INVALSI relativamente alla traduzione di questa parola adottata, ad esempio, nei rapporti in inglese delle indagini PISA «Il termine italiano *alfabetizzazione* indica da un lato il processo con cui gli analfabeti diventano alfabetizzati, ed è dunque strettamente legato alla nozione di analfabetismo, e dall'altro un insieme di conoscenze e abilità di base. [...] Per superare questi limiti, in altre occasioni si è tradotto l'inglese *literacy* con il neologismo *letteratismo*, parafrasato quest'ultimo con l'espressione *competenze alfabetiche funzionali* (Gallina, 2000; Vertecchi, 2000). Il termine 'letteratismo', tuttavia, mal si adatta a definire altri ambiti [quali, ad esempio quelli della matematica e delle scienze], dal momento che le espressioni 'letteratismo matematico' e 'letteratismo scientifico' rischiano di essere poco chiare. Dopo avere considerato le diverse possibilità, la scelta è stata quella di tradurre il termine *literacy* con l'espressione *competenza* e le espressioni *reading literacy*, *mathematical literacy* e *scientific literacy* con, rispettivamente, *competenza di lettura*, *competenza matematica* e *competenza scientifica*. Il termine *competenza* include una componente di 'sapere' e una componente di 'saper fare', riflettendo così la definizione di *literacy* del PISA che fa riferimento alla capacità di cercare, identificare, elaborare e comunicare informazioni. È utile ribadire come, nel caso di un termine quale *literacy*, qualsiasi traduzione abbia limiti e vantaggi e come la nostra scelta sia motivata dall'esigenza di tradurre in modo comprensibile e allo stesso tempo fedele un'espressione e un concetto che sono stati concepiti in un'altra lingua. D'altra parte la difficoltà incontrata nel tradurre il termine *literacy* in italiano è condivisa dalla maggior parte degli altri Paesi non-anglofoni che partecipano a PISA che hanno fatto scelte terminologiche in molti casi analoghe a quella qui proposta». (Rif. Bibl.: Gallina V. (2000), "Le competenze alfabetiche funzionali (letteratismo) e la ricerca Ials-Sials", in V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Franco Angeli-CEDE, pp. 29-56; nello stesso volume: Vertecchi B. (2000), "Letteratismo e democrazia", pp. 15-28. Cfr. anche INVALSI <http://archivio.invalsi.it/ri2003/pisa2003/cosa/literacy.htm>

¹¹ Per maggiori informazioni consultare il sito del Portfolio: <http://www.coe.int/portfolio>

3.2. *Approcci analitici*

L'analisi dei profili è stata utilizzata per la prima volta come strumento diagnostico nella ricerca sull'acquisizione della lingua madre e sulle patologie del linguaggio (Crystal, Fletcher e Garman, 1976) e successivamente adottata dalla ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde e sul bilinguismo (Clahsen, 1985) perché permette di valutare aspetti dello sviluppo linguistico in modo più approfondito e più olistico dei test standardizzati. Se, ad esempio, si vuole focalizzare l'attenzione sulle competenze orali, differenti tipi di stimoli possono essere utilizzati per elicitare discorsi autentici registrati, trascritti e analizzati. Se il *focus* è il discorso scritto agli apprendenti si può chiedere di produrre testi che abbiano le caratteristiche di uno specifico genere, ad esempio di scrivere una storia. Dall'analisi dei risultati l'insegnante ricava un "profilo delle competenze dell'apprendente" rispetto a dimensioni chiave della lingua: generi di discorso-pragmatica, morfologia-sintassi, semantica, fonologia (per la produzione orale), ortografia (per la produzione scritta). Poiché l'analisi dei profili si basa su criteri e categorie che derivano dallo stesso processo di acquisizione della lingua, essa ricorre ad elementi di riferimento fondati su specifici criteri.

L'approccio analitico è anche denominato *language sampling* (campionamento linguistico), ad esempio dalla *National Association for Language Development in the Curriculum – NALDIC*. Il *language sampling* consiste nel registrare la produzione di un allievo mentre svolge una attività in classe e successivamente nell'analizzarla per avere un quadro delle sue competenze acquisite o in corso di acquisizione che consenta agli insegnanti di avere riferimenti più precisi per individuare le competenze e i bisogni di ciascun apprendente. Inoltre è possibile, attraverso questo metodo, mettere in luce le differenti strategie adottate dagli apprendenti immigrati nell'acquisire la lingua di scolarizzazione.

3.2.1. *Esempi di strumenti*

In Germania, una équipe di ricercatori ha messo a punto strumenti di analisi specificamente adatti al caso di bambini e adolescenti bilingui. Esistono altri strumenti di analisi, si veda, ad esempio, la griglia per l'analisi dei testi "*Zürcher Textanalyseraster*" elaborata in Svizzera (Nußbaumer e Sieber, 1994) che si concentra su aspetti procedurali della produzione di testi, ma che non è stata costruita per valutare le competenze degli apprendenti bilingui o plurilingui. Questi strumenti si fondano su principi sopra esposti e sono utilizzati da diversi anni da ricercatori e insegnanti per valutare le competenze testuali. Di conseguenza si dispone ormai di una ricca esperienza in questo ambito.

3.2.2. *L'analisi del profilo applicata al discorso orale – esempio*

HAVAS 5¹², in uso nel land tedesco di Amburgo, è uno strumento che permette di valutare le competenze degli apprendenti di età compresa fra 5 e i 7 anni nel passaggio

¹² V. all'indirizzo: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html>

dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Reich e Roth, 2004). HAVAS 5 serve a valutare le competenze orali (gli allievi di questa età non hanno ancora acquisito, in genere, competenze relative alla *literacy*) sollecitate in base ad uno stimolo visivo chiamato “*Cat and Bird*”, composto di sei immagini che raccontano la storia seguente: un gatto cerca di catturare un uccellino; l'uccellino vola via e si rifugia tra i rami di un albero; il gatto lo segue e si arrampica sull'albero; alla fine il gatto, che sta accovacciato su un ramo, miagola mentre l'uccellino, che è volato via e si è posato in cima ad un muro, cinguetta. Si chiede all'allievo di spiegare che cosa accade in ciascuna immagine, il suo racconto viene registrato e successivamente analizzato in base ad un questionario (“*Auswertungsbogen*”). In questo modo è possibile valutare le competenze narrative del bambino e la sua capacità di padroneggiare una situazione comunicativa. L'analisi verte anche su altri aspetti linguistici e testuali: il lessico, la morfologia, la sintassi e la coerenza. HAVAS 5 è uno strumento multilingue che è possibile usare per il tedesco, lo spagnolo, l'italiano, il polacco, il portoghese, il russo e il turco¹³. Il russo, il turco e il polacco sono le lingue dei migranti più parlate in Germania, di conseguenza lo strumento tiene conto della assoluta necessità di integrare almeno queste tre lingue di origine nel processo di valutazione diagnostica e consente di disporre di dati quantitativi (gli *scores*) per comparare le competenze di un apprendente in due lingue (ad esempio, in turco e in tedesco o in russo e tedesco). I valutatori hanno inoltre la possibilità di effettuare osservazioni qualitative (per quanto riguarda, ad esempio, le strategie comunicative, l'alternanza dei codici (*code-switching*), la presenza di fenomeni transazionali) che consentono di delineare il processo di acquisizione della lingua dell'apprendente. Non è invece possibile confrontare le competenze grammaticali a causa delle differenze strutturali tra le lingue (per un esame più approfondito di questa questione, cfr. Reich e Roth, 2007 e la letteratura a cui i due autori fanno riferimento).

3.2.3. *Analisi di profilo a partire da attività correlate ai tipi e ai generi testuali*

Gli autori di HAVAS 5 e altri esperti (Reich, Roth, Dirim, Gantefort e Pütz-Legtchilo, 2008¹⁴) hanno adattato il costrutto di base di questo strumento per la valutazione di bambini di età compresa fra i 10 e i 12 anni (4° , 5° e 6° anno di scolarità obbligatoria). Questa nuova versione di HAVAS 5 presenta una attività relativa ad uno specifico tipo di testo, intitolato “*Tulpenbeef*” (“L'aiuola di tulipani”) corredato di una serie di immagini di cui una viene esclusa. È una versione che consente di misurare competenze linguistiche di base, focalizzando l'attenzione anche sulla lingua “accademica” propria di un determinato genere testuale (il racconto), permettendo così di comparare le competenze sollecitate agli obiettivi del curriculum di lingua come materia. Tra i criteri utilizzati figurano la coerenza e la coesione, la referenza, la complessità della frase e le caratteristiche del discorso “accademico” nelle diverse lingue. Lo strumento per la valutazione e il relativo questionario per l'analisi (“*Auswertungsbogen*”) sono disponibili in tedesco, in turco e in russo e, come HAVAS 5, consentono agli utilizzatori di descrivere, analizzare e diagnosticare le competenze inter-

¹³ Le versioni in greco e in bulgaro sono in fase di elaborazione.

¹⁴ Per ulteriori informazioni vedi: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

linguistiche. Si tratta perciò di uno strumento importante da utilizzare nel corso del processo di insegnamento/apprendimento perché il fatto di possedere delle competenze testuali nella lingua d'origine può facilitare l'acquisizione di questo stesso tipo di competenze nella seconda o terza lingua degli apprendenti. Le competenze che gli apprendenti hanno sviluppato nella loro lingua madre possono essere inoltre messe a profitto nell'ambito di attività linguistiche di confronto fra le lingue in classe.

Sono stati messi a punto anche strumenti informatizzati per la valutazione analitica. Citiamo, ad esempio, TULPE L2, il quale si basa su "*Tulpenbeef*" ma che adotta una più ampia serie di categorie e che presenta differenti stimoli visivi per la valutazione di apprendenti sedicenni (Schründer-Lenzen e Henn, 2009).

Un'altra équipe di ricercatori (Reich, Roth, Dirim, Döll, Pütz-Legtchilo e Mihaylov, 2009) ha ideato una attività specifica legata ad un particolare tipo di testo per la valutazione di adolescenti che si apprestano ad accedere a corsi di formazione professionale. L'attività permette di valutare le competenze richieste in un contesto professionale relativamente alla produzione scritta di una domanda di impiego o di un testo di istruzioni per un periodico ("*Instruktionsanleitung*"). L'analisi dei testi prodotti consente di rilevare le competenze degli apprendenti rispetto a questi specifici generi testuali per quanto riguarda sia la lingua "accademica" sia la specifica lingua settoriale. Come "*Tulpenbeef*", questo strumento di valutazione analitica è disponibile in lingua tedesca, turca e russa e permette dunque di rispondere ai bisogni linguistici dei due gruppi di migranti più numerosi in Germania.

3.2.4. *In sintesi*

Come è chiaramente possibile notare, gli strumenti per la valutazione analitica funzionano in modo assai diverso dai test standardizzati. Tuttavia gli estensori di questi strumenti si sforzano di mettere a punto degli standard rigorosi quanto i test psicometrici. Così, ad esempio, quando sottopongono i loro apprendenti all'esercizio proposto da HAVAS 5 gli insegnanti fanno ricorso a tecniche di elicitazione chiaramente definite. Ne consegue che, anche se la valutazione è relativa ad una precisa attività di narrazione, è possibile confrontare la prestazione degli allievi con altre da essi svolte. Ugualmente, le attività relative a specifici generi e tipi testuali sono introdotte e somministrate usando procedure standard e devono essere svolte in un tempo predeterminato. Inoltre, per quanto attiene agli aspetti quantitativi, gli strumenti di tipo analitico prevedono l'uso di griglie di valutazione la cui affidabilità viene verificata rispetto a più lingue.

Il punto di forza dell'approccio analitico sta nel permettere di disporre di una diagnosi molto precisa e dettagliata a partire da un solo campione linguistico, consentendo di rilevare le caratteristiche individuali dell'apprendente e, di conseguenza, di predisporre adeguate forme di sostegno e di orientamento linguistico in classe. Nella misura in cui questo approccio consiste in un lavoro sulla lingua oltre che in una valutazione delle competenze, esso consente di focalizzare l'attenzione sull'apprendimento linguistico in contesti di educazione e di istruzione multilingui, sulla lingua di scolarizzazione e sulla lingua delle varie discipline in considerazione della loro

complessità. Per poter usare in modo efficace gli strumenti per la valutazione analitica, gli insegnanti devono essere adeguatamente sensibilizzati nel corso della loro formazione professionale. I risultati del programma “FörMig”¹⁵ confermano che gli insegnanti che sono stati formati a questo approccio nel corso del programma hanno la consapevolezza di essere diventati più competenti in materia di valutazione diagnostica delle competenze linguistiche e, di conseguenza, si sentono più sicuri sul piano professionale di quanto lo fossero in precedenza. Le scuole che hanno partecipato al programma hanno ugualmente dichiarato di usare i profili degli allievi per orientare il sostegno linguistico in classe sulla base di ben identificati bisogni e obiettivi linguistici a livello individuale. In altri progetti i descrittori proposti dagli strumenti di analisi dei profili sono serviti da base per la predisposizione di materiali nella lingua di origine degli apprendenti e nella lingua di scolarizzazione¹⁶.

3.3. *Strumenti per l'osservazione, l'autovalutazione e la documentazione*

L'osservazione è una attività che pratichiamo tutti quotidianamente; essa ci permette di descrivere, analizzare, valutare e interpretare situazioni, comportamenti, attività e, in tal modo, di integrarci nel “mondo reale”. Essa è, in questo senso, un processo inconscio che oscilla costantemente tra osservazione e interpretazione. Al contrario, quando si pratica l'osservazione a fini diagnostici, è necessario ben distinguere la descrizione di ciò che si osserva dall'analisi e dalla interpretazione. L'osservazione, in questo caso, obbedisce a precise procedure, la descrizione procede in base a categorie e criteri ben definiti. Per poter fornire informazioni utili, l'osservazione deve essere pertinente, orientata verso obiettivi, esplicita e sistematica. E i dati osservati, per essere affidabili e accessibili ad altri, devono essere trasparenti, identificabili e comprensibili. È inoltre necessario esplicitare chiaramente l'oggetto dell'osservazione (precisare e definire, cioè, ciò su cui si focalizza l'osservazione), il modo in cui la prestazione o la situazione sotto osservazione vengono categorizzate e classificate, le ragioni per cui vengono utilizzati determinati descrittori o determinati criteri, ciò che essi implicano, così come le teorie e la ricerca empirica sulle quali essi si fondano. Nei contesti educativi l'osservazione è dunque un processo che richiede delicate procedure per le quali è necessaria una formazione adeguata, altrimenti l'osservatore rischia di cadere nelle classiche cause di errore come la “previsione che si auto-realizza” (“*self-fulfilling prophecy*”) (espressione che indica l'influenza, sull'osservatore, di informazioni che possedeva prima dell'osservazione) o “l'effetto alone” (ovvero l'impatto delle prime impressioni sull'osservazione) (cfr. Kany e Schöler, 2007; Lengyel, 2009: 148-158). Benché rappresenti una sfida considerevole, l'osservazione a fini diagnostici presenta ugualmente numerosi vantaggi, soprattutto nei contesti educativi multilingui. Infatti essa può facilmente essere integrata nelle attività svolte in classe, in particolare nelle attività individuali e di gruppo e di *cooperative learning*; può focalizzarsi su *performances* linguistiche autentiche siano esse orali o scritte, dialogiche e fonologiche; può essere praticata in

¹⁵ Vedi all'indirizzo: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

¹⁶ Si vedano, a questo proposito, i materiali predisposti ad Amburgo, ad esempio all'indirizzo: www.li-hamburg.de/bf.1120...2/index.html

ogni stadio del processo formativo e di sviluppo personale dell'apprendente; infine, da un punto di vista teorico, consente di effettuare studi sull'apprendimento interattivo delle lingue, sull'uso della lingua nelle attività di gruppo, sulla costruzione collaborativa di significati e sui progressi qualitativi nella lingua "accademica".

3.3.1. L'uso di descrittori degli stadi-chiave per il sostegno all'apprendimento della lingua 2

Nell'ambito del programma "FörMig", H. Reich e Marion Döll hanno messo a punto, con la cooperazione dei Länder Sachsen e Schleswig-Holstein, dei "descrittori degli stadi-chiave per l'apprendimento del tedesco lingua seconda (*Niveaubeschreibungen für Deutsch als Zweitsprache*¹⁷) che costituiscono un approccio assai innovativo, adottato nello stato federale della Sassonia, in quanto gli standard del tedesco lingua 1 come materia di studio sono messi in correlazione con il quadro di riferimento curricolare del tedesco lingua 2. Si tratta di descrittori relativi all'acquisizione e allo sviluppo progressivo delle competenze linguistiche degli apprendenti della scuola primaria e secondaria, concepiti per facilitare la definizione degli obiettivi di apprendimento per tutti gli allievi e l'identificazione delle tappe o stadi-chiave attraverso cui progrediscono nel raggiungimento di questi obiettivi. Poiché i descrittori integrano elementi tratti dagli standard educativi e formativi generali e dal curriculum relativo alle lingue seconde, essi consentono di avere un quadro dei progressi raggiunti nelle lingue seconde non soltanto agli insegnanti di lingua, ma anche agli insegnanti di tutte le altre discipline scolastiche. Inoltre, promuovendo lo sviluppo della lingua seconda in tutte le discipline del curriculum, essi costituiscono un punto di riferimento per la discussione sull'apprendimento linguistico e sulle misure di sostegno da prendere a sostegno di questo apprendimento. I descrittori degli stadi-chiave per l'apprendimento del tedesco lingua seconda sono divisi in sette categorie:

1. funzioni discorsive (ricezione e produzione);
2. lessico (vocabolario);
3. fonologia;
4. comprensione scritta;
5. produzione scritta;
6. grammatica (all'orale e allo scritto);
7. caratteristiche personali (ad esempio, la motivazione).

Per ciascuna di queste categorie sono indicate quattro stadi di apprendimento-chiave. Gli stadi I, II e III corrispondono a fasi di miglioramento progressivo dell'apprendente nella lingua di scolarizzazione, lo stadio IV definisce gli obiettivi correlati con gli standard relativi alla lingua come materia. Per una descrizione dettagliata si veda Döll (2009).

Questo strumento è stato testato in classe sia da insegnanti di lingua sia da insegnanti delle altre discipline che hanno poi dichiarato come esso abbia consentito di selezionare le attività didattiche da far svolgere in classe, di osservare gli apprendenti e di rendere

¹⁷ Vedi: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/niv/index.html> e http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf

conto in maniera più professionale dei risultati e dei progressi dei loro allievi. Gli insegnanti hanno però anche sottolineato di aver avuto delle difficoltà nella comprensione della terminologia usata. Per far fronte a questo problema è stato successivamente provveduto ad elaborare un glossario. Gli autori, Marion Döll e İnci Dirim, stanno attualmente conducendo uno studio sulla affidabilità e per la validazione dello strumento¹⁸.

Come sottolineato nel documento di orientamento sopra ricordato (Little, 2010), altri curricula per l'apprendimento delle lingue seconde sono stati elaborati da Stati membri del Consiglio d'Europa. Da citare, innanzitutto, il "Quadro per l'apprendimento precoce di una lingua seconda" ([Framework of Reference for Early Second Language Acquisition](#)) messo a punto dall'Unione della lingua olandese ("*Nederlandse Taalunie*") e destinato all'educazione prescolare e il curriculum norvegese per l'acquisizione delle competenze di base in lingua norvegese da parte delle minoranze linguistiche ("*Basic Norwegian for language minorities*"¹⁹). Il fatto di correlare questi curricula specifici ai curricula generali per le lingue e a differenti categorie di osservazione, come, ad esempio, i descrittori focalizzati sul processo di apprendimento delle lingue seconde, rappresenta, certo, una sfida ma è anche una soluzione promettente per fornire agli apprendenti *feedback* fondati su criteri, per rendere gli standard espliciti e per promuovere l'apprendimento delle lingue seconde in classe con gli apprendenti immigrati che studiano accanto agli apprendenti autoctoni.

Nel Regno Unito l'associazione NALDIC²⁰ ("*National Association for Language Development in the Curriculum*") ha elaborato un approccio simile per la valutazione formativa degli apprendenti l'inglese lingua seconda per il livello *Key Stage 1* (5–7anni) e *Key Stage 2* (8–11 anni). Per ciascuno di questi due *Key Stage* sono stati definiti sette livelli: il livello 1 di apprendimento della lingua inglese è quello iniziale in cui si collocano gli apprendenti principianti, al livello 7 si collocano gli apprendenti "esperti"; tra i due livelli si dispongono le diverse fasi di transizione attraverso cui gli allievi progrediscono nell'apprendimento della lingua. Descrittori per i *Key Stage* della scuola secondaria sono in corso di definizione. Come viene spiegato nel sito dell'associazione, i descrittori sono stati elaborati soprattutto per contribuire a migliorare le pratiche di insegnamento per gli apprendenti che, parallelamente ai contenuti del curriculum, devono imparare l'inglese. I descrittori tengono conto delle diverse situazioni di partenza degli allievi, della loro età e di ciò che il curriculum richiede e permettono di mostrare i loro progressi negli apprendimenti curriculari nel loro insieme. I descrittori sono di aiuto agli insegnanti:

- a) nel riconoscere i progressi compiuti dagli apprendenti nel percorrere i diversi livelli del lungo processo di apprendimento della lingua di scolarizzazione;
- b) nell'acquisire conoscenze professionali sul percorso/processo a lungo termine dello sviluppo dell'apprendimento di una lingua seconda, conoscenze che sono necessarie

¹⁸ La versione preliminare dello strumento è in uso in tutte le scuole della Sassonia ed è disponibile al seguente indirizzo: <http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/10111.htm>. Vedi anche nota 17.

¹⁹ Il Quadro e il curriculum sono disponibili all'indirizzo: <http://www.coe.int/lang> (*Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*) o direttamente alla pagina: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_en.asp

²⁰ NALDIC: <http://www.naldic.org.uk/>

per poter aiutare gli allievi nel loro quotidiano apprendimento delle lingue attraverso tutto il curricolo;

- c) nell'acquisire la capacità professionale necessaria per riconoscere le competenze e le conoscenze acquisite dagli allievi, per la rilevazione e valutazione diagnostica dei loro bisogni di apprendimento linguistico e per orientarli a progredire nel loro apprendimento e a raggiungere nuovi obiettivi e i livelli successivi di apprendimento²¹.

Il modello di valutazione formativa messo a punto dal NALDIC si basa sulla teoria della valutazione per gli aspetti più generali e, nello specifico, sulla teoria della valutazione dell'apprendimento delle lingue e tiene conto degli apporti della ricerca empirica in questo particolare ambito. Il modello fa inoltre riferimento alle ricerche empiriche relative alla pragmatica, alla linguistica funzionale e all'acquisizione delle lingue straniere. I descrittori a cui sono correlati esempi di pratiche didattiche osservate in classe rinviano a loro volta sia all'apprendimento di conoscenze sia all'apprendimento linguistico. Il quadro di riferimento per la valutazione del NALDIC è uno strumento in costante evoluzione e si inserisce in un processo permanente di analisi e di revisione che permette l'integrazione degli apporti della ricerca con i risultati osservati nella sua applicazione.

3.3.2. Osservazione continua del processo di produzione scritta in lingua seconda (nelle discipline non linguistiche)

Una équipe di ricercatori e di operatori provenienti da diversi stati federali tedeschi nell'ambito del programma "FÖRMIG" (Lengyel, Reich, Roth, Heintze e Scheinhardt-Stettner, 2009) ha ideato uno strumento per la valutazione dell'apprendimento della lingua accademica delle discipline "non linguistiche" (ad esempio, matematica, fisica, chimica, biologia, scienze sociali e politiche, geografia e storia) da parte degli apprendenti immigrati della scuola secondaria. Si tratta di uno strumento che fornisce un quadro di riferimento per la valutazione formativa degli apprendenti e per misurare i loro progressi nella padronanza delle funzioni scritte del discorso, in particolare dell'argomentazione, della relazione, della esposizione-spiegazione e della descrizione. Per garantire la sua adeguatezza al curriculum scolastico, gli ideatori dello strumento diagnostico hanno analizzato i diversi programmi di insegnamento delle discipline non linguistiche e identificato le funzioni discorsive che gli apprendenti devono apprendere e usare nella produzione scritta. Poiché, in questo ambito, la terminologia varia considerevolmente da un programma di insegnamento all'altro, i ricercatori hanno deciso di adottare, per la descrizione degli atti di parola e delle funzioni discorsive in contesti istituzionali, il tradizionale approccio della pragmatica funzionale (Ehlich e Rehbein, 1986; Ehlich, 1991, 1994). Allo stato attuale, lo strumento diagnostico può essere utilizzato per l'osservazione delle competenze narrative, descrittive, espositive e argomentative (altre funzioni discorsive verranno osservate con il procedere del lavoro di analisi e di elaborazione). Per ciascuna di queste funzioni gli autori hanno fatto

²¹ Vedi all'indirizzo: <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>

riferimento alla ricerca empirica sullo sviluppo delle competenze nei differenti stili letterari in tedesco per definire sei livelli di competenza relativamente alla pertinenza e proprietà lessicale, la complessità sintattica e la coerenza testuale (cfr., ad esempio, Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl e Völzing, 2007). Gli insegnanti hanno così a disposizione uno strumento per valutare le conoscenze linguistiche e non linguistiche (ovvero i contenuti disciplinari) degli apprendenti basandosi sui testi scritti da questi prodotti, ad esempio, per spiegare concetti matematici, descrivere delle opere d'arte o presentare le conclusioni di un esperimento scientifico e per pianificare attività didattiche centrate su contenuti disciplinari e sulla lingua settoriale specifica rispondendo a domande del tipo: quali competenze discorsive l'attività richiede? Perché queste competenze sono necessarie? Quali competenze linguistiche gli apprendenti devono possedere per poter svolgere con successo l'attività programmata? Quali sono le attività e i tipi di esercizio che devono essere proposti con regolarità? Il quadro di riferimento permette a sua volta agli apprendenti di ricevere un *feedback* basato su criteri che può essere utilizzato anche per favorire il dialogo tra insegnanti e allievi o come supporto per le interviste a scopo diagnostico²². Nell'ambito del programma *FÖRMIG* lo strumento è stato testato sul terreno da parte di insegnanti che lo hanno utilizzato in tre momenti distinti dell'anno scolastico per osservare lo sviluppo, nella lingua seconda, delle competenze discorsive relativamente alla produzione scritta di un testo espositivo (la relazione) e di un testo esplicativo proponendo agli allievi compiti previsti dal curriculum disciplinare. L'uso dello strumento ha così consentito di sensibilizzare gli insegnanti delle discipline non linguistiche sul tema delle competenze linguistiche che sono sollecitate e richieste dalle attività di insegnamento/apprendimento praticate in classe e su quello della importanza del loro ruolo nella messa in atto di una educazione linguistica continua e ha inoltre contribuito a rafforzare la cooperazione tra gli insegnanti di lingua 1 e di lingua 2 e gli insegnanti delle discipline non linguistiche.

3.3.3. *Approcci globali all'osservazione, all'autovalutazione e alla documentazione*

Per fornire degli esempi di approccio globale alla valutazione diagnostica basati sull'osservazione, l'autovalutazione e la documentazione si descrivono qui due metodi adottati rispettivamente in Svezia e in Germania. Il metodo svedese si fonda su un approccio olistico che mette in relazione il curriculum, gli strumenti diagnostici e i test di svedese lingua 1 e di svedese lingua 2. In questo paese, infatti, la valutazione degli apprendenti viene effettuata su materiali e test per la valutazione diagnostica e formativa dei contenuti del curriculum dalla scuola dell'infanzia al quinto anno della scuola obbligatoria e poi dal sesto al nono anno. Questi materiali non vanno presi in considerazione se non in relazione ai loro specifici contesti educativi e livelli di scolarità, tuttavia essi possono essere utilizzati per osservare lo sviluppo degli apprendenti lungo tutto il loro percorso scolastico (Garne, 2005: 242 e segg.; vedi anche <http://www.nordiska.uu.se/natprov>). I materiali per la valutazione diagnostica sono stati elaborati non solo per gli insegnanti, ma anche per gli apprendenti che hanno così

²² Per ulteriori informazioni e per richiedere materiale, vedi: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

modo di seguire il proprio apprendimento delle lingue²³. Trattandosi di bambini e di adolescenti che crescono in ambienti multilingui, le lingue di origine sono incluse nel processo parallelamente allo svedese lingua seconda e poiché le lingue di origine sono materie scolastiche dotate di un curriculum e di standard di valutazione specifici, gli insegnanti possono disporre di uno strumento di osservazione e di valutazione anche per queste due materie. In questo tipo di approccio olistico si è tenuto conto dell'apprendimento delle lingue da parte dei bambini, delle loro competenze comunicative nelle loro diverse lingue, degli stimoli linguistici offerti dal loro ambiente oltre che delle differenze e somiglianze tipologiche e strutturali tra le lingue (cfr. § 2.3.).

I materiali svedesi sono stati ideati in modo da far emergere i punti di forza e i punti di debolezza degli apprendenti e che sia possibile soprattutto rilevare i loro progressi nell'apprendimento linguistico. Le osservazioni sono documentate e questo può aiutare gli insegnanti nella pianificazione dei corsi e dei “dialoghi per lo sviluppo personale” tra gli insegnanti e i singoli allievi. Viene inoltre fornito agli insegnanti un quadro di riferimento affinché le osservazioni e la documentazione siano conformi all'approccio adottato e svolte in modo sistematico. Tra i materiali che sono stati elaborati figurano griglie per l'osservazione individuale, istruzioni per gli insegnanti e un poster da appendere in classe (allo scopo di stimolare la riflessione degli allievi sul loro apprendimento delle lingue e sulle loro competenze linguistiche). L'osservazione si concentra su due tipi di competenze: le competenze linguistico-comunicative e le competenze di lettura e di produzione scritta e si focalizza sulle dimensioni-chiave di queste competenze. Per questi due tipi di competenza sono forniti dei descrittori correlati l'uno all'altro in modo logico e presentati secondo l'ordine di acquisizione delle competenze linguistiche²⁴. Il processo di valutazione deve condurre gli insegnanti a chiedersi se le pratiche e le attività didattiche che essi propongono in classe sono adeguate ai bisogni e alle capacità dei loro allievi. Per questa ragione lo strumento diagnostico tiene conto di aspetti legati al comportamento del singolo allievo e al suo individuale processo di apprendimento linguistico. L'osservazione può essere svolta sia in modo spontaneo sia attraverso compiti predefiniti e attività centrate sul singolo allievo. Tuttavia, in entrambi i casi, i risultati devono essere documentati facendo riferimento alle griglie di osservazione predisposte. Va sottolineato che le griglie di osservazione di questo strumento non devono essere usate per confrontare gli allievi tra loro, ma per raccogliere informazioni sul rendimento, sui risultati e sui progressi degli apprendenti a livello individuale (*individual benchmark*).

Il secondo esempio di approccio globale sopra indicato si riferisce allo strumento di documentazione elaborato a Berlino come supporto allo sviluppo linguistico dei bambini immigrati nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (*Lerndokumentation Sprache – Documentation of Language Development*; Senatsverwaltung Berlin, 2005;²⁵ Carls, 2009). Lo strumento è composto di tre elementi: una scheda per la documentazione (*report form*) per ciascun bambino, una guida molto dettagliata per gli

²³ Per una discussione più approfondita sull'autovalutazione in contesti di educazione alle lingue cfr. Little, 2009.

²⁴ Gli strumenti e i diversi materiali per la valutazione diagnostica (compresi i test) degli apprendenti dalla scuola dell'infanzia fino al dodicesimo grado di scuola sono sinteticamente presentati all'indirizzo: <http://www.nordiska.uu.se/natprov>

²⁵ Disponibile all'indirizzo: www.foermig-berlin.de

insegnanti e un portfolio per il bambino. Quest'ultimo di rivolge agli apprendenti del primo e secondo anno della scuola primaria e prevede l'integrazione del "giornale di apprendimento delle lingue" del bambino tenuto dagli insegnanti della scuola dell'infanzia. Si tratta dunque di uno strumento che ha lo scopo di facilitare l'osservazione e la documentazione delle *performances* di ogni allievo nel percorso di apprendimento linguistico focalizzando l'attenzione sulla consapevolezza fonologica, la percezione auditiva, il discorso orale, la grammatica, la comprensione e la produzione di testi e l'ortografia. Ogni insegnante raccoglie campioni delle prestazioni linguistiche degli apprendenti per analizzare nel dettaglio il loro sviluppo linguistico e, di conseguenza, per individualizzare l'insegnamento/apprendimento della lingua. Perché le lingue di origine siano prese in considerazione gli autori del progetto hanno previsto un questionario da sottoporre ai genitori durante le riunioni con gli insegnanti. Ai genitori viene chiesto, ad esempio, di fornire informazioni sull'apprendimento della lingua madre dei loro figli, sull'uso della lingua fuori dal contesto scolastico o sull'uso della lingua per scopi sociali e funzionali nell'ambiente domestico. La valutazione di questo progetto ha consentito di rilevare che gli insegnanti avevano la tendenza a utilizzare lo strumento di documentazione nel corso degli incontri con i genitori per mostrare loro i progressi fatti dei loro figli nell'apprendimento linguistico e per indicare quelli ancora da raggiungere. A loro volta gli insegnanti hanno riferito che la documentazione dell'apprendimento linguistico dei bambini aveva consentito di prendere coscienza delle loro risorse, dei loro punti di forza e dei loro interessi, tutte informazioni che sono state utili per predisporre percorsi individualizzati di apprendimento linguistico.

Gli approcci diagnostici di tipo globale che includono procedure specifiche per la documentazione e l'autovalutazione possono contribuire in modo significativo ad esplicitare gli standard e gli obiettivi attesi. Infatti, quando le classi sono "omogenee" (vale a dire sono formate unicamente da apprendenti per i quali la lingua di scolarizzazione è la lingua madre) l'uso di standard linguistici impliciti è una pratica spesso diffusa, ma questa risulta obsoleta e inadeguata se si considerano le eterogenee esperienze linguistiche di socializzazione che oggi vivono gli apprendenti. Gli strumenti che sono stati presentati in questa parte 3 hanno uno specifico impatto sull'apprendimento individualizzato, consentono il monitoraggio di micro-livelli di apprendimento linguistico, la pianificazione dell'insegnamento e il dialogo con gli allievi e i loro genitori centrato sull'apprendimento. Essi si basano sulle conoscenze e le capacità degli apprendenti, tengono cioè conto della eventuale diversità delle loro ricche esperienze linguistiche. E infatti, quando si lavora con bambini e adolescenti immigrati è importante avere conoscenze e risorse (linguistiche) che possano avere un effetto positivo sul loro apprendimento della lingua e dei contenuti delle discipline curriculari.

4. ESEMPI DI IMPLEMENTAZIONE DI STRATEGIE

Come esposto nella sezione 3, esistono molti modi diversi di raccogliere dati sullo sviluppo linguistico e le potenzialità di apprendimento linguistico di allievi immigrati. Ma quale che sia l'approccio diagnostico scelto, è necessario trovare le modalità e i mezzi per ancorare le procedure di valutazione diagnostica alla gestione della scuola e alle pratiche e attività didattiche in classe. Se le tematiche relative alla valutazione

diagnostica e formativa delle competenze linguistiche non sono affrontate nella formazione iniziale degli insegnanti, essa rischia di essere considerata una pratica opzionale e facoltativa – a meno che non siano messe in atto strategie efficaci. In questa quarta sezione verranno forniti alcuni esempi di strategie che sono state messe a punto nell'ambito del programma pilota *FÖRMIG*.

4.1. *Adottare una comune idea di apprendimento linguistico e di integrazione della valutazione diagnostica come standard*

Un primo passo per una implementazione di modalità e strategie di valutazione che abbia successo è l'adozione, da parte di insegnanti e valutatori, di una idea, di una concezione comune dell'apprendimento delle lingue che serva come base per la valutazione diagnostica e formativa in più scuole. Questo implica un processo di negoziazione al quale tutti gli insegnanti e i responsabili della educazione siano invitati a partecipare allo scopo di assicurare la loro adesione all'approccio ritenuto valido sia per quanto riguarda la valutazione sia per quanto riguarda l'apprendimento linguistico attraverso il curriculum. Questa è la procedura seguita da una scuola primaria che ha partecipato al programma *FÖRMIG* e che ha collaborato con sei scuole dell'infanzia per elaborare una condivisa concezione dell'apprendimento linguistico in cui la valutazione formativa svolge un ruolo fondamentale. Le scuole coinvolte hanno poi adottato una comune concezione di valutazione diagnostica e formativa e definito alcune aree nelle quali è stato inevitabile raggiungere un compromesso.

Il programma pilota *FÖRMIG* ha elaborato un quadro di riferimento istituzionale per l'educazione linguistica continua e per la valutazione diagnostica e formativa delle competenze linguistiche. Nella concezione dell'educazione linguistica adottata nell'ambito di questo programma un ruolo primario è stato assegnato all'acquisizione della lingua "accademica", ovvero alla lingua di scolarizzazione e alla lingua delle diverse discipline, con l'obiettivo di consentire a tutti gli allievi – siano essi o no bilingui o plurilingui – di avere accesso a questa lingua. Ciò richiede l'esplicitazione degli standard relativi alla lingua "accademica", in particolare quelli relativi, ad esempio, alle caratteristiche e alle strutture della lingua o alle funzioni del discorso²⁶. Poiché la padronanza della lingua "accademica" è un requisito indispensabile per un apprendimento efficace dei contenuti disciplinari, l'insegnamento trasversale della lingua (o delle lingue) e il sostegno offerto agli allievi nell'apprendimento delle lingue delle diverse discipline del curriculum sono due principi fondamentali di questa concezione dell'educazione linguistica (Cummins, 2000; Bourne, 2003). Il quadro di riferimento si basa sull'idea che è possibile favorire una adeguata acquisizione delle competenze linguistiche se nel corso dell'apprendimento della lingua (o delle lingue) come nel corso degli apprendimenti disciplinari vengono forniti agli apprendenti, in modo equilibrato e coordinato, numerosi, ricchi e diversificati stimoli. Gli estensori del quadro sono partiti anche dall'assunto che le diverse lingue che costituiscono il repertorio di ogni apprendente possono essere sviluppate a scuola in numerosi e diversi modi, il che

²⁶ [n.d.r.] Su questo tema vedi, ad esempio, l'articolo di H. J. Vollmer, "Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze" in *Italiano LinguaDue* n. 2. 2010, www.italianolinguedue.unimi.it (archivio).

rinforza il senso di identità degli allievi e consente loro di avere uguali opportunità educative e formative (a questo riguardo possibili approcci sono descritti nel documento sull'orientamento elaborato da Little, 2010²⁷). Scoprire che un bambino possiede già certe competenze di alfabetizzazione funzionale (*literacy skills*) nella sua lingua madre può essere di aiuto all'insegnante perché fare riferimento a queste competenze sottese gli consente di sviluppare nell'allievo l'acquisizione di competenze nella lingua di scolarizzazione. Coordinare lo sviluppo delle competenze nella/e lingua/e d'origine e nella lingua di scolarizzazione può, con diverse modalità, migliorare l'efficacia dell'apprendimento delle lingue in generale. Infatti, oltre a rendere più facile l'uso esplicito di procedure e di processi di transfer, tale coordinamento favorisce lo sviluppo precoce della consapevolezza linguistica ed è di sostegno al rinforzo delle capacità analitiche e delle capacità di monitorare e seguire il proprio apprendimento. Inoltre, se si considera che la diversità linguistica e culturale è un aspetto assai presente nella vita quotidiana di numerosi bambini e adolescenti, soprattutto nelle aree urbane, il fatto di correlare le lingue d'origine degli apprendenti migranti agli obiettivi generali dell'educazione linguistica risulta essere di beneficio anche per gli allievi monolingui e non solo per i loro pari bilingui o plurilingui. La lingua d'origine può essere utilizzata, di quando in quando, per assicurarsi della adeguata comprensione dei contenuti disciplinari, ma anche per attirare l'attenzione degli apprendenti sulle somiglianze e le differenze tra le lingue e per dare una dimensione interculturale all'insegnamento di discipline non linguistiche come la geografia, la letteratura o la storia. La valutazione diagnostica e formativa e in particolare le pratiche didattiche ed educative centrate sull'insegnamento-apprendimento individualizzato e cooperativo giocano un ruolo fondamentale nell'educazione linguistica continua perché consentono di adattare le attività didattiche ai bisogni individuali degli apprendenti.

4.2. *La cooperazione*

La cooperazione svolge un ruolo essenziale nell'implementare con successo procedure di valutazione diagnostica e formativa. Per riprendere l'esempio del programma *FÖRMIG*, le scuole che hanno deciso di introdurre la valutazione diagnostica e formativa hanno formato delle équipes incaricate di promuovere e realizzare il processo. Le responsabilità sono state dunque condivise e le procedure, le conclusioni e i risultati della valutazione diagnostica e formativa sono stati sistematicamente oggetto di riflessione e discussione, con il risultato che insegnanti delle lingue di origine degli apprendenti immigrati e gli insegnanti di tedesco come materia scolastica hanno collaborato tra loro e hanno adottato una concezione olistica comune delle competenze degli apprendenti nelle due lingue. In questo modo è stato possibile attuare un sostegno ai bambini bilingui sia nella loro lingua madre che in tedesco. Prendiamo un esempio concreto per illustrare questo modo di procedere. In una scuola primaria è stata costituita una équipe incaricata della promozione delle lingue. Dopo aver esaminato

²⁷ Vedi il documento curato da D. Little, Concept Paper: [The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/). All'indirizzo: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> si può selezionare il documento anche in francese.

diversi approcci alla valutazione diagnostica, i membri dell'équipe hanno deciso di adottare l'analisi dei profili HAVAS 5 (al quale erano stati precedentemente formati) e di applicarla alle lingue di origine e al tedesco lingua di scolarizzazione. Essi hanno presentato il progetto ai loro colleghi in una serie di riunioni mostrando come l'uso dello strumento diagnostico avrebbe permesso loro di mettere in luce i progressi dei loro allievi e hanno inserito HAVAN 5 nel programma di promozione delle lingue della scuola. Gli insegnanti hanno apprezzato questo metodo di lavoro che garantisce trasparenza anche agli allievi e ai loro genitori.

È altrettanto importante che si instauri un rapporto di cooperazione tra gli insegnanti di lingua e gli insegnanti delle altre discipline. I primi possono aiutare i secondi ad utilizzare gli strumenti di valutazione diagnostica, ad interpretare i risultati ottenuti e a mettere a punto strategie in vista di azioni didattiche successive. Da parte loro gli insegnanti delle discipline non linguistiche possono contribuire al processo di acquisizione delle competenze degli apprendenti nella lingua di scolarizzazione. Il successo di questo lavoro comune dipende in gran parte dalla negoziazione e dalla disponibilità alla cooperazione che, spesso, è considerata un processo che richiede tempi lunghi. Tuttavia gli insegnanti che si sono impegnati in questo lavoro di cooperazione didattica e formativa ritengono che si tratti di un tempo bene investito perché ha ricadute positive sia nell'insegnamento che nell'apprendimento (ne forniscono esempi Bainski, Kaseric, Michel, MacPake e Thompson, 2010).

4.3. *La formazione degli insegnanti*

Altro fattore chiave per l'implementazione di procedure di valutazione diagnostica è la formazione degli insegnanti che deve includere conoscenze sull'apprendimento linguistico in contesti multilingui, sul multilinguismo nei contesti educativi e sull'uso delle procedure di valutazione diagnostica e formativa a supporto dell'apprendimento linguistico e dell'insegnamento in generale. Più questa formazione avviene nel lungo periodo tanto più essa ha la probabilità di risultare efficace. In una prospettiva di lungo termine sarebbe opportuno che la valutazione diagnostica e formativa delle competenze linguistiche in contesti multilingui diventi una componente obbligatoria della formazione iniziale degli insegnanti²⁸.

4.4. *L'uso combinato di strumenti*

Specialmente nelle fasi iniziali di implementazione è possibile economizzare tempo e risorse con l'uso combinato di strumenti di valutazione. Spolsky (1992: 37) ipotizza l'adozione di un sistema a più livelli in cui si combinino il *testing* e la valutazione formativa. Un esempio osservato nell'ambito del programma *FÖRMIG* attesta l'efficacia di un sistema di questo tipo. Alcune scuole primarie che hanno aderito al programma

²⁸ Sul suo sito Internet NALDIC <http://www.naldic.org.uk/> presenta un ampio studio su questa questione oltre che utili informazioni sulle pratiche da adottare. Vedi anche all'indirizzo: <http://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=23FR2mSsMDQC&oi=fnd&pg=PA195&dq=NALDIC+teacher's+learning&ots=0cjpg2sCi&sig=sley4b>

hanno fatto ricorso, in un primo tempo, ad una attività informatizzata per valutare le competenze generali in tedesco e in turco di tutti gli allievi del primo anno della primaria al loro ingresso a scuola (in queste scuole il turco è la lingua dei migranti più rappresentata e prima lingua/lingua di origine della maggior parte degli allievi). L'attività in questione era una versione adattata del *Toets Tveetaligheid*, un test standardizzato di facile gestione ed elaborato dall'istituto olandese CITO GROEP²⁹. In questo modo è stato possibile valutare simultaneamente molti allievi e lo strumento informatico ha permesso di ottenere molto rapidamente i risultati. Successivamente gli insegnanti hanno usato HAVAS 5 per esaminare con più attenzione i casi dei bambini il cui test aveva dato risultati preoccupanti. Le scuole hanno perciò fatto ricorso prima ad un test standardizzato per ottenere un quadro di insieme che ha poi permesso loro di passare all'analisi dei profili – un processo lungo e costoso in termini di risorse – per i casi di apprendenti per i quali questo tipo di procedura è sembrata più utile.

4.5. *L'utilizzazione di strumenti diagnostici orientati su obiettivi accademici*

Alcuni degli strumenti diagnostici presentati nei paragrafi precedenti mettono in relazione tra loro, in base a descrittori ed elementi di riferimento fondati su criteri, curricolo, obiettivi accademici (relativi, cioè, alle diverse discipline scolastiche) e attività didattiche. Gli insegnanti e le scuole trovano questo approccio particolarmente interessante e questo spiega forse perché esso sembri più facile da mettere in atto rispetto ad altri strumenti. L'esplicitazione degli standard, dei criteri e degli obiettivi didattici consente agli insegnanti e agli apprendenti di avere delle linee guida a cui fare assegnamento, contribuisce a rinforzare la capacità degli apprendenti di monitorare il proprio processo di apprendimento linguistico, di auto-valutarsi e di costruire di sé una identità positiva, di allievi, cioè, che apprendono con successo. A questo proposito è opportuno ricordare che, spesso, le attese, le aspettative degli insegnanti nei confronti degli apprendenti immigrati sono deboli mentre alcune ricerche condotte nel Regno Unito hanno dimostrato come sia importante che gli insegnanti abbiano attese elevate nei confronti di questi allievi così come dei loro pari autoctoni. Stabilire relazioni tra la valutazione dell'apprendimento linguistico, gli obiettivi nella lingua di scolarizzazione e gli obiettivi di apprendimento generali può contribuire a mantenere un livello alto di attese perché il percorso da seguire viene così chiaramente definito.

5. CONCLUSIONI

In questo studio si sono esaminati i principi sottesi alla valutazione diagnostica delle competenze linguistiche concepita per sostenere l'apprendimento continuo delle lingue in contesti multilingui. Le procedure di valutazione diagnostica e formativa centrate sull'apprendimento e sull'insegnamento individualizzato si inseriscono in un quadro teorico che considera l'apprendimento linguistico come una attività socio-culturale. Questo approccio presuppone una concezione inclusiva della lingua particolarmente funzionale a predisporre il sostegno agli apprendenti che crescono in un ambiente

²⁹ vedi all'indirizzo: www.cito.com

bilingue o plurilingue. La messa a punto di procedure per la valutazione diagnostica e formativa fa riferimento alla ricerca sull'acquisizione della lingua seconda e sulla pragmatica funzionale oltre che alla ricerca e alle pratiche relative alla valutazione (delle competenze linguistiche). Si sono passati in rassegna gli obiettivi e le funzioni della valutazione diagnostica e formativa delle competenze linguistiche, riassunti i differenti approcci esistenti e descritti gli strumenti disponibili. Metodi e strumenti diversi sono stati concepiti per il medesimo scopo: la valutazione delle competenze degli apprendenti nella/e loro lingua/e di origine e nella lingua di scolarizzazione, in particolare nella lingua cosiddetta "accademica", e ciò al fine di rispondere nel modo più adeguato ai bisogni personali di ciascun apprendente. L'uso di strumenti di valutazione diagnostica e formativa e la riflessione sui risultati ottenuti consente agli insegnanti di conoscere il lungo processo di apprendimento delle lingue in tutta la sua complessità. Alcuni strumenti possono inoltre aiutare gli apprendenti a sviluppare le loro capacità di autovalutazione così che diventino progressivamente più autonomi nel loro apprendimento.

A scuola, nelle classi linguisticamente e culturalmente diverse non si può adottare un unico e solo approccio alla valutazione diagnostica e formativa delle competenze linguistiche e al sostegno nell'apprendimento linguistico. È al contrario necessario elaborare soluzioni che rispondano in modo specifico agli obiettivi, al curriculum e ai programmi fissati a livello istituzionale (nazionale e delle singole scuole in ragione della loro autonomia didattica e organizzativa). Noi ci auguriamo che le strategie chiave e gli esempi positivi riportati in questo documento possano contribuire a promuovere iniziative in questa direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson J., Obied V., McPake J. (2010), *Professional Development*, Council of Europe, Strasbourg.
- Augst G., Disselhoff K., Henrich A., Pohl T., Völzing P. (2007), *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*, Peter Lang, Frankfurt.
- Bainski C., Kaseric T., Michel U., MacPake J., Thompson A. (2010), *Co-operation, management and networking: effective ways to promote the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*, Council of Europe, Strasbourg.
- Berthele R, Lenz P. (2010), *Assessment in plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bourne J. (2003), "Remedial or radical? Second language support for curriculum learning", in Bourne J., Reid E. (Eds.), *Language education. World yearbook of education 2003*. Kogan Page, London, pp. 21-34.
- Clahsen H. (1985), "Profiling second language development: a procedure for assessing L2 proficiency", in Hyltenstam K., Pienemann M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 283-331.

- Crystal D., Fletcher P., Graman M. (1976), *The grammatical analysis of language disability. A procedure for assessment*, Arnold. London.
- Cummins J. (2000), *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* Multilingual Matters, Clevedon
- Ehlich K. (1991), "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren", in Flader D. (Ed.) *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie*, Metzler, Stuttgart, pp. 127-143.
- Ehlich K. et al. (Eds.) (1994), *Schrift und Schriftlichkeit/Writing in Its Use*, Bd. 1. de Gruyter, Berlin/New York.
- Ehlich K., Bredel U., Reich H.H. (2008a), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, Band 1., BMBF, Berlin.
- Ehlich K., Bredel U., Reich H.H. (2008b), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, Band 2 BMBF, Berlin.
- Ehlich K., Rehbein J. (1986) *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Narr, Tübingen.
- Garne B. (2005), "Auf den Flügeln der Sprache: Ein diagnostisches Verfahren", in Ehlich K. u.a., *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, BMBF, Bonn, pp. 241-260.
- Gibbons P. (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*, Heinemann, Portsmouth, NY.
- Gibbons P. (2006), *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*, Continuum, London.
- Gudrun C. (2009), "Die Lerndokumentation Sprache in der Schulanfangsphase", in Lengyel, D., Reich H.H., Roth H.-J., Döll M. (Eds.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5*, Waxmann, Münster u.a., pp. 165-173.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1991), *Aspects of language in a social-semiotic perspective*, 3rd Edition, Oxford University Press, Oxford.
- Hancock Ch. R. (1994), *Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? In: Center for Applied Linguistics – Alternative Assessment and Second Language Study*. Download: <http://www.cal.org/resources/digest/hancoc01.html> (Access date: 14.6.2010)
- Kany W., Schöler H. (2007), *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Lengyel D. (2008), "Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren zur Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache", in *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (3), pp. 260-276.
- Lengyel D. (2009), *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*, Waxmann, Münster.
- Lengyel D., Reich H.H., Roth, H.-J., Heintze, A., Scheinhardt-Stettner H. (2009), "Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I", in Lengyel, D., Reich H.H., Roth, H.-J., Döll M. (Eds.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5*, Waxmann, Münster u.a., pp. 129-138.
- Leung C., Mohan B. (2004), "Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse", in *Language Testing*, 21 (3), pp. 335-359.

- Little D. (2009), *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*, Paper presented on the 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September – 1 October. Download: www.coe.int/portfolio (Access date: 14.6.2010)
- Little D. (2010), *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*, Council of Europe, Strasbourg.
- McNamara T. (2001), "Language assessment as social practice: challenges for research", in *Language Testing*, 18 (4), pp. 333-349.
- Menken K. (2008), *English learners left behind: Standardized testing as language policy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Mercer N. (1995), *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Nußbaumer M., Sieber P. (1994), *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*. In: Sieber, P. (Ed.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger den je*, Sauerländer, Aarau, pp. 141-186.
- Reich H.H., Roth H.-J. (2004), *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*, Landesinstitut für Lehrerbildung, Hamburg.
- Reich H.H., Roth, H.-J. (2007), "HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen", in Reich H. H., Roth H.-J., Neumann U. (Eds.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess*, FörMig Edition Band 3, Waxmann, Münster, pp. 71-94.
- Schründer-Lenzen A., Henn D. (2009), "Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit", in, Lengyel D., Reich H. H., Roth, H.-J., Döll, M. (Eds.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, FörMig Edition Band 5, Münster: Waxmann, Münster, pp. 91-107.
- Schwippert K. (2007) "Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele", in Reich H. H., Roth H.-J., Neumann U. (Eds.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess*, FörMig Edition Band 3, Waxmann, Münster, pp. 30-42.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005), *Lerndokumentation Sprache. Materialien zum Sprachlernen*, Berlin.
- Shohamy E. (2001), *The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*, Longman, London.
- Spolksy B. (1992), "Diagnostic testing revisited", in Shohamy E., Walton R.A. (Eds.), *Language assessment and feedback: Testing and other strategies*, Kendall-Hunt Publishing, Dubuque, pp. 29-39.
- Teasdale A. Leung C. (2000), "Teacher assessment and psychometric theory: a case of paradigm crossing?", in *Language Testing*, 17 (2), pp. 163–184.
- Thürmann E., Vollmer H., Pieper I. (2010) *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Council of Europe, Strasbourg.
- Uiterwijk H., Vallen T. (2005), "Linguistic resources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests", in *Language Testing*, 22 (2), pp. 1-24.
- Vallen T. (2007) "Sprache und Testfairness – Forschungen zur Testentwicklung im Rahmen der Schulevaluation in den Niederlanden", in Reich H. H., Roth H.-J., Neumann U. (Eds.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess*, FörMig Edition Band 3, Waxmann, Münster, pp. 10-29.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge (Mass.).