

ELEMENTI E STRUMENTI DELLA VALUTAZIONE AUTENTICA

1. La valutazione autentica

Il cambio prospettico della scuola comunità di apprendimento, coinvolge anche il sistema di valutazione. L'insegnamento come afferma Bruner, "dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire per se stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca" {Bruner 1971, p. 123}.

Difficile è per lo studente scoprire se stesso solo attraverso verifiche oggettive in quanto i test, particolarmente quelli a scelta multipla, sono strutturati per determinare se gli studenti conoscono informazioni relative a un particolare corpo di conoscenza. Il focus è esterno, sui materiali, non interno e non una costruzione personale. {Brooks 1999, p. 96}

Partendo da queste convinzioni un sistema di valutazione assume significato quando {Johnson D., Johnson R., 1996, p.1:9}:

a) porta al successo delle proposte significative; b) fornisce informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari; c) fornisce direzioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Delle proposte significative comprendono:

- a) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi usati per apprendere e sulla qualità e quantità dei loro apprendimenti cioè "cosa ho fatto per imparare?";
- b) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi in grado di aumentare l'apprendimento cioè "cosa potrei fare per migliorare il mio apprendimento?".

La valutazione è significativa quando:

- a) gli studenti comprendono le procedure della valutazione;
- b) gli studenti investono tempo ed energie per valutare i loro processi di lavoro;
- c) gli studenti si appropriano della valutazione di qualità e quantità dei propri lavori;
- d) gli studenti vogliono mostrare i loro lavori e parlare di essi con altri.

La valutazione fornisce direzione all'apprendimento quando:

- a) permette di comprendere e correggere l'errore;
- b) permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti;
- c) permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

Per McTighe (1996) l'esecuzione di un compito permette agli studenti di dimostrare la loro conoscenza e abilità in un modo che si avvicina a quello che dovrebbero fare quando sono fuori dalla classe. Quando per esempio agli studenti viene chiesto di convincere un destinatario specifico, scrivendo in modo deciso le proprie argomentazioni, devono saper usare la loro conoscenza sull'argomento, le loro abilità di scrittura nel modo di più adeguato per raggiungere l'obiettivo dato. Questo è un compito congruente con le richieste della vita reale, attraverso l'esecuzione di un compito tangibile e reale (p.8-9)

Questo modo di valutare le conoscenze e le abilità degli studenti, è la prospettiva della valutazione autentica, utile per potenziare la motivazione intrinseca. Valutando infatti le abilità e le conoscenze degli studenti in un contesto di "mondo reale", gli studenti apprendono ulteriormente il "come" applicare le loro conoscenze e abilità in compiti e contesti diversi. La valutazione autentica non incoraggia l'apprendimento meccanico, l'apprendere passivamente in vista del compito in classe. Si focalizza sulle competenze di analisi degli studenti; sull'abilità di integrare ciò che apprendono; sulla creatività; sull'abilità di lavorare collaborativamente; sullo scrivere e parlare in modo competente. Valuta i processi di apprendimento tanto quanto i prodotti finiti.

Per misurare conoscenze profonde e abilità, in un contesto autentico, occorrono strumenti altrettanto autentici: le rubriche ed il portfolio sono tra questi.

1.1. Le rubriche.

Solitamente valutare un compito complesso o un prodotto dell'apprendimento comporta che l'insegnante decida:

- il compito o prodotto per far agire l'abilità;
- un set di criteri attraverso i quali determinare il livello della prestazione. Quest'ultimo, una volta definito, viene chiamato "rubrica".

1.1.1. Cos'è allora una rubrica

Heidi Goodrich (1996) richiamando Perkins (1992) la definisce uno *strumento di punteggio* che elenca i criteri per una parte di lavoro oppure per "cosa conta" di quel lavoro (per esempio, in un brano di scrittura, intenzionalità, organizzazione, dettaglio, vocabolario, meccanicità, sono spesso dimensioni di "cosa conta").

La rubrica esprime chiaramente i livelli di qualità per ogni criterio ritenuto utile, dall'eccellente all'insufficiente (p.14).

McTighe e Wiggins (1999) definiscono una rubrica come uno *strumento per valutare un prodotto* oppure *una prestazione*. Una rubrica è composta da criteri valutativi, una scala definita, e indicatori descrittivi per differenziare fra differenti livelli di comprensione, di abilità, di qualità (p.161).

Queste definizioni ci portano a dire quindi che una rubrica – piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio - diviene una guida all'attribuzione di punteggio che cerca di valutare le prestazioni dello studente, basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo ad uno massimo.

Il compito, che l'insegnante assegna al gruppo, può essere un prodotto, una prestazione, oppure può richiedere delle ampie risposte scritte a una domanda, risposte che comportano da parte degli studenti l'applicazione di abilità come il pensare critico, creativo o l'abilità di analisi ed organizzazione delle informazioni.

La descrizione dettagliata dei livelli attesi descritti da Goodrich, o quella dei differenti livelli di prestazione di McTighe e Wiggins, permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti.

Le rubriche dovrebbero organizzare e chiarire abbastanza bene i criteri di assegnazione del punteggio, così che due insegnanti diversi - applicando la rubrica al lavoro dello studente - generalmente siano in grado di arrivare al medesimo punteggio.

Questo aspetto evidenzia subito la potenzialità della rubrica: essa riduce la soggettività nella valutazione di una abilità e permette di rendersi conto delle reali possibilità dell'alunno di trasferire quell'abilità ad altri contesti. Infatti solitamente il grado di concordanza dei punteggi assegnati da due valutatori indipendenti è una misura dell'attendibilità dei criteri della valutazione stessa.

Questo tipo di coerenza è particolarmente necessario se dobbiamo valutare dei prodotti e contemporaneamente raccogliere dati che possano fornire indicazioni su come migliorare per lo studente. Inoltre, l'attendibilità della valutazione significa poi, per un'istituzione scolastica che intenda farne uso, che la valutazione stessa diviene uno strumento particolarmente efficace per sviluppare piani di miglioramento della scuola.

1.1.2. Quali sono i componenti e tipi di rubrica .

Una rubrica ha diversi componenti, ognuno dei quali contribuisce alla sua utilità. Gli elementi che compongono una rubrica sono:

- uno o più tratti o dimensioni che sono il riferimento per giudicare il lavoro degli studenti;
- delle definizioni per chiarire il significato di ogni tratto o dimensione;
- una scala di valore con la quale stimare ogni dimensione;
- standards di eccellenze per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello.

Una volta definite ed esplicitate le componenti, esse potrebbero divenire anche esempi per il lavoro degli studenti, i quali hanno un'idea esatta di come procedere per avere successo ad ogni livello della scala del punteggio.

Ecco un esempio di una rubrica di valutazione su un semplice prodotto "Mappa", utile per evidenziare le *dimensioni* e le *scale* scelte dall'insegnante:

Tratti o dimensioni selezionati dall'insegnante e ritenuti necessari e quindi da dover essere presenti nel prodotto	SCALE DI VALORE ATTRIBUITE PER IL LIVELLO DEL PRODOTTO			
	Esperto (4)	Praticante (3)	Apprendista (2)	Novizio (1)
Contenuto	Tutte gli argomenti sono inclusi e sono identificati precisamente e accuratamente; i dettagli lungo le linee sono accurati e precisi.	Tutte gli argomenti sono inclusi e molti sono identificati accuratamente.	Tutte gli argomenti sono inclusi tranne una o due, alcune non sono precisamente identificati.	Alcuni argomenti non sono inclusi e molti non sono accuratamente o precisamente identificati.
Attrazione estetica	Molto colorata e ordinata; gli argomenti sono molto facili da leggere	Alcuni colori; alcuni argomenti non sono di facile lettura.	Limitato uso di colori; gli argomenti sono piuttosto difficili da leggere.	Limitato o nessun uso di colori; gli argomenti sono veramente difficili da leggere.
Elementi della mappa	Include chiaramente i titoli etichettati, i dati (se adatti), la direzione delle frecce, scale, linee di partenza, linee orizzontali e verticali	Include molti elementi standard della mappa; molti sono accurati e di facile lettura;	Scompaiono alcuni elementi standard della mappa;	Scompaiono molti elementi standard della mappa.

Nella pratica esistono due tipi di rubriche che comunemente vengono usate, e sono quelle:

- analitiche;
- olistiche.

Una rubrica analitica osserva i tratti o i componenti di un prodotto, di una dimostrazione o di una prestazione, specifica per ognuno dei criteri per essere valutati ad ogni livello definito, assegna un punteggio separato per ogni componente. In alcuni casi il peso assegnato ad ogni dimensione può variare in base all'importanza di ogni dimensione.

Per esempio, una rubrica per una presentazione può prendere punteggi per le dimensioni di: vocabolario, materiale, creatività, modalità di presentazione.

L'esempio relativo alla "mappa" che abbiamo appena presentato appartiene a questa categorizzazione.

Una rubrica olistica fornisce un punteggio complessivo al prodotto, alla dimostrazione o alla prestazione. Essa pianifica specifici standards per ogni livello raggiunto dal prodotto o dall'esecuzione del compito.

Una rubrica olistica descrive il lavoro di uno studente come un singolo punteggio nell'insieme. Quindi essa meglio si adatta a compiti o prestazioni che possono essere valutati nell'insieme oppure che non richiedono estesi feedback.

Per chiarire in pratica quali siano le differenze tra le due modalità di costruzione delle rubriche, presentiamo anche un modello di rubrica olistica, relativa al "pensare critico":

PENSARE CRITICO

Scala	Descrittori	Specifici standard
4	Coerentemente fa tutto o quasi tutto delle seguenti attività:	Con precisione interpreta prove, affermazioni, grafici, domande, Identifica gli argomenti salienti a favore e contrari Analizza in modo profondo e valuta i maggiori punti di vista alternativi; Traccia delle conclusioni giustificate e non facili; Giustifica alcuni risultati o procedure, spiega le ragioni; Con onestà intellettuale segue dove conducono l'evidenza e la ragione;
3	Fa più o alcune delle seguenti attività::	Con precisione interpreta prove, affermazioni, grafici, domande, Identifica gli argomenti salienti a favore e contrari Analizza in modo profondo e valuta i maggiori punti di vista alternativi; Traccia delle conclusioni giustificate e non facili; Giustifica alcuni risultati o procedure, spiega le ragioni; Con onestà intellettuale segue dove conducono l'evidenza e la ragione;
2	Fa più o alcune delle seguenti attività	Interpreta male prove, affermazioni, grafici, domande, Sbaglia ad identificare gli argomenti forti, rileva argomenti controproducenti; Ignora o valuta superficialmente evidenti punti di vista alternativi Traccia conclusioni ingiustificate o errate; Giustifica alcuni risultati o procedure, spiegando raramente le ragioni;; Riguardo all'evidenza o alle cause, mantiene o difende punti basati sul proprio interesse o preconetto:c
1	Coerentemente fa tutto o quasi tutto delle seguenti attività:	Offre parziali interpretazioni dell'evidenza, prove, affermazioni, grafici, domande, e punti di vista degli altri; Sbaglia ad identificare oppure licenzia subito e in modo duro, gli argomenti controproducenti; Ignora o valuta superficialmente evidenti punti di vista alternativi; Traccia conclusioni ingiustificate o errate; Non giustifica risultati o procedure, non spiega le ragioni; Riguardo all'evidenza o alle cause, mantiene o difende punti basati sul proprio interesse o preconetto; Esibisce chiusura mentale o ostilità al ragionare.

Un uso delle rubriche applicato alla comprensione è quello indicato ulteriormente da McTighe e Wiggins, i quali propongono una rubrica a due indicatori: novizio vs esperto.

Un esempio è il seguente, su "il concetto di persuasione all'interno di unità sul testo argomentativo".

Indicatori di comprensione	
Novizio	Esperto
Il persuasore novizio	Il persuasore novizio
- Crede che partire da un punto chiaro risulti essere persuasivo nelle persone.	- Riconosce che circostanze e destinatari differenti richiedono differenti approcci o tecniche persuasive;
- Conosce solo una tecnica persuasiva e la usa per ogni situazione, anche quando è inefficace.	- È abile in una varietà di tecniche persuasive e conosce quando applicarle
- Non anticipa differenti punti di vista quando prepara un testo argomentativo	- Deliberatamente considera prospettive diverse e fa un piano per indirizzarle o contrastarle quando prepara un testo argomentativo

Nella prospettiva dell'applicazione della conoscenza al contesto (sia di vita reale che di simulazione), la modalità degli indicatori novizio-esperto, può essere un modo per:

- definire una progressione delle abilità intrinseche verso una conoscenza di tipo disciplinare (pensiamo agli ordini di scuola);
- preparare attraverso un significato chiaro della conoscenza le attività a sfondo orientante (ma anche disciplinare);
- definire dei parametri chiari di valutazione della comprensione livello disciplinare.

1.1.3. Come si crea una rubrica

Heidi Goodrich considera la rubrica un processo che, oltre a permettere una riflessione dell'insegnante sulla sua modalità di insegnamento, fornisce allo studente la possibilità di partecipare attivamente alla sua costruzione. Questo attiva un meta processo attraverso il quale vengono definiti prima i livelli di qualità dell'apprendimento sui quali lo studente sarà successivamente valutato. Egli potrà quindi controllare più precisamente il suo livello di comprensione e di apprendimento, oltre che essere in grado di valutarci nell'azione corretta dell'abilità richiesta dal compito.

A nostro avviso, mutuando il medesimo processo che Heidi Goodrich (1996, p15-16) applica con gli studenti, è possibile svolgere la stessa attività con colleghi delle stesse discipline o ambiti di interesse delle abilità. I passi sono i seguenti:

1. Raccogliere e mostrare esempi di lavori.

Nella prima fase l'insegnante raccoglie e mostra agli studenti degli esempi di lavori ben eseguiti e di quelli più scadenti. Identifica con essi le caratteristiche che distinguono un buon lavoro da quello scadente.

2. Elencare le caratteristiche.

Attraverso la discussione sui modelli raccolti nel passo precedente iniziare a elencare cosa veramente conta nei lavori di qualità.

3. Articolare sfumature della qualità.

Attraverso questa fase è importante descrivere con dovizia e quantità di sfumature, che cosa permette ad un lavoro di essere inserito ad un livello alto di qualità, che cosa lo pone ad un livello basso e quindi che lo fa essere di livello medio. Basandosi sulle conoscenze dei problemi comuni e discutendo sui lavori non realizzati solitamente in modo appropriato, è importante che si pervenga ad articolare un elenco di caratteristiche molto ampio, provando a realizzare una prima stesura di rubrica.

4. Provare ad applicare.

Consegnando alcuni lavori raccolti nella fase 1, gli studenti usano la rubrica elaborata nel passo precedente, valutando il modello che hanno realizzato e verificando se differenzia adeguatamente i livelli di qualità.

Dalle osservazioni scaturite dalle prove, apportare le modifiche ai descrittori inizialmente definiti così da pervenire ad una stesura finale.

5. Usare l'auto-valutazione e quella con i pari.

Assegnare agli studenti la produzione di attività in gruppo, con le rubriche realizzate.

Dopo che hanno iniziato a lavorare, si chiede loro di fermarsi, invitandoli a valutare quello che stanno facendo attraverso la rubrica, per rendersi conto di come stanno procedendo. Subito dopo, si invitano i compagni a svolgere la stessa verifica sui lavori dei loro pari, fornendo delle indicazioni eventuali su come correggere o migliorare il lavoro.

6. Revisione.

Ad ogni studente, individualmente, viene concesso del tempo per rivedere il proprio lavoro, anche basandosi sulle osservazioni di feedback dei compagni ottenute nel passo precedente.

7. Valutare come insegnante.

Completato il compito o il prodotto, l'insegnante usa la medesima rubrica che hanno utilizzato gli studenti per valutare definitivamente i loro lavori.

La rubrica è un evento dinamico e perciò può esser rivista e aggiornata sia attraverso l'apporto della classe che di altri insegnanti, affinandosi e modificandosi con il variare dei componenti la classe e delle necessità dei compiti e prodotti, nonché con l'expertise di livello superiore raggiunta dagli studenti.

4.1.4. I vantaggi dell'uso delle rubriche

Come affermano Goodrich (1996) McTighe e Wiggins (1999) e Kirby-Linton, Lyle e White (1996), le rubriche risultano particolarmente interessanti per gli insegnanti, gli studenti e i genitori.

Un primo aspetto è che esse rappresentano uno strumento potente in mano dell'insegnante e a favore della valutazione.

Le rubriche infatti possono migliorare le prestazioni degli studenti e possono controllarle, poiché – come abbiamo visto - rendendo trasparenti le attese degli insegnanti relativamente al compito da svolgere e alle abilità da possedere. Sono una fotografia costante in possesso degli studenti, poiché mostrano loro come incontrare le attese definite.

Il risultato è un palese miglioramento nella qualità del lavoro degli studenti e nell'apprendimento. Ne discende che la più comune e importante motivazione per usare le rubriche è che esse aiutano a definire la qualità degli apprendimenti. Abilità e conoscenze monitorate dalle rubriche finiscono per essere apprese poiché considerate veramente importanti dagli studenti per la loro esperienza di vita.

Goodrich (1996) riporta come ad alcuni studenti non piacciono le rubriche, poiché affermano che "se commetti qualche errore o non fai le cose come andrebbero fatte perché non ne hai voglia, l'insegnante può dimostrarti che tu conoscevi in anticipo cosa eri tenuto a realizzare".

Il secondo motivo: le rubriche aiutano gli studenti a divenire più profondi nel giudicare la qualità dei propri lavori e quella degli altri.

Quando le rubriche sono usate per condurre la propria valutazione e quella dei compagni, gli studenti diventano sempre più capaci di individuare e risolvere problemi che si presentano nel loro lavoro e in quello degli altri. Inoltre, ripetendo molte volte la pratica attraverso la valutazione dei pari e l'autovalutazione, migliorano il senso di responsabilità verso i propri lavori e riducono le domande del tipo "ho finito?" rivolte all'insegnante.

Un terzo aspetto è dato dal fatto che le rubriche riducono il tempo speso dagli insegnanti per la valutazione dei lavori degli studenti.

Infatti, essi hanno ben poco da dire dopo che gli studenti si sono valutati e hanno valutato i compagni in accordo con la rubrica. Quando hanno qualcosa da dire, spesso possono semplicemente cerchiare un item nella rubrica, piuttosto che lottare per spiegare il difetto del tema argomentativo oppure l'efficacia che hanno notato in esso, e suggerire semplicemente come migliorare. Le rubriche forniscono agli studenti feedback con più informazioni circa i loro punti forza e le aree in cui hanno bisogno di migliorare.

Il quarto aspetto riguarda gli insegnanti, che apprezzano le rubriche perché la loro naturale ampiezza permette di accogliere e insegnare con classi eterogenee.

Le rubriche infatti hanno tre o quattro livelli di qualità ma non c'è una ragione impositiva per cui esse non possano essere "allungate" e riflettere in questo modo autenticamente il lavoro sia degli studenti dotati che di quelli con difficoltà di apprendimento.

Il quinto motivo è che le rubriche sono semplici da usare e spiegano quello che serve fare.

Infatti gli studenti sono capaci di articolare cosa hanno studiato, e alla fine dell'anno o dei momenti importanti, possono essere seriamente accurati con le valutazioni circa le loro abilità e conoscenze.

L'ultimo motivo riguarda i genitori: sono stimolati dall'uso della rubrica, poiché conoscono esattamente cosa i propri figli debbano fare per avere successo.

La rubrica infatti diviene un potente strumento di comunicazione insegnante (scuola)- genitori (famiglia), poiché quando è mostrata tra insegnanti-genitori-studenti, comunica in un modo concreto e osservabile le condizioni che per la scuola hanno maggior valore, chiarisce la vision di fondo e la vision di eccellenza, all'interno della scuola, e permette di comunicarla agli studenti e ai genitori.

E' importante che studenti e genitori siano messi in condizione di conoscere questo. In questo modo può essere utile riformulare tutte o qualche parte della rubrica per ridurre il gergo "didattico" o per spiegarla in un modo più appropriato e comprensibile a tutti.

Il Piano dell'Offerta Formativa potrebbe essere un ulteriore strumento nel quale trovano posto le rubriche che esplicano le scelte curriculari e afferiscono alla visione educativa della scuola.

1.1.5. Alcune riflessioni

Quanto presentato sinora, seppur brevemente per le generali finalità del lavoro, ci permette di osservare la congruità dello strumento "rubrica" all'interno del ragionamento che stiamo cercando di rendere manifesto.

L'orientamento oggi, se significa porre attenzione e focalizzarsi alle competenze utili alla vita, deve necessariamente assumere la prospettiva del confronto con dati di riconoscibilità e trasferibilità delle stesse. Ma poiché la competenza si estrinseca attraverso una padronanza di abilità che la compongono, occorre sicuramente utilizzare strumenti che siano in grado di misurare prima di tutto queste seconde. E poiché alcune competenze sono piuttosto aleatorie, quando cerchiamo di definirle – pensiamo al caso del pensare critico o pensare creativo –, solo un passaggio intermedio permette di comprendere in cosa sia competente lo studente quando gli chiediamo di applicare il pensare critico in un contesto altro da quello disciplinare.

E' infatti attraverso l'insegnamento diretto delle abilità sociali che assumiamo il cooperative learning come modello orientante. Ed è attraverso le rubriche che possiamo valutare in modo accurato quando una abilità è padroneggiata in modo evoluto dallo studente.

L'insieme delle rubriche sulle abilità orientative specifiche – con il relativo grado di padronanza - ci permette di definire quindi la competenza orientativa o disciplinare a cui ci riferiamo.

La singola competenza orientativa poi può essere selezionata assieme ad altre e formare il curriculum orientativo.

Per documentare la padronanza della competenza utilizziamo il portfolio che diviene il portfolio specifico della competenza – insieme di rubriche di abilità – e non portfolio generico delle competenze.

Anche per questo motivo, poiché il cooperative learning usa naturalmente la valutazione di tipo autentico, riteniamo interessante il ragionamento sulla sua intrinseca organizzazione formativa orientante.

2. *Il portfolio e il career portfolio.*

Giunti a questo punto, pur privilegiando l'ottica della rubrica, non possiamo non considerare il portfolio, se non altro perché è stato introdotto dalla recente normativa afferente alla legge 53 del 2003. In realtà, non potendone parlare in modo esaustivo, corriamo il rischio di banalizzarlo senza poter dare il giusto peso ad uno strumento veramente interessante, sia per la prospettiva orientativa, sia per la prospettiva di scuola comunità di apprendimento centrata sull'apprendimento stesso.

2.2.1. *Cos'è il portfolio*

Pur essendo nato da tempo in ambiente professionale, ed in particolare nel mondo delle professioni caratterizzate da espressioni di tipo creativo e artistico - si pensi al portfolio dell'artista, o al portfolio del grafico, al portfolio del fotografo, o al portfolio delle modelle – questo strumento ha ancor oggi il significato di mostrare l'evoluzione delle tecniche, la crescita professionale del titolare del portfolio, i punti di partenza e quelli a cui oggi egli è arrivato. E' uno strumento utile poiché mostra concretamente quanto la persona, l'artista, sa fare. E fotografa esattamente nel qui ed ora la sua competenza professionale. Davanti ad un colloquio di lavoro, grafici, designer, fotografi, webartist, illustratori, spesso si vedono accompagnati sottobraccio – come una sicura compagna - dal loro portfolio personale, il book, quello che spesso fa la differenza nel vedersi assegnate commesse o posti di lavoro.

In ambiente educativo ha fatto la sua comparsa attraverso le ricerche di Howard Gardner nell'ambito di Project Zero e allo specifico programma di ricerca Arts Propel. L'intento di Arts Propel era di definire e creare una serie di domain project per ogni forma di arte, unitamente al fondamento di requisiti necessari per inserire esercizi in un dominio, quale tipo di apprendimento ci si possa aspettare da questo tipo di attività, quale sia il modo migliore per valutare gli allievi. {Gardner H., 1989}

E' nella ricerca della migliore forma di valutazione che i ricercatori hanno introdotto il portfolio come strumento didattico.

Citando proprio l'esempio degli artisti, che raccolgono solo il meglio della loro produzione per essere premiati ad concorso, Gardner riferisce che il portfolio di Art Propel sembra molto di più ad un work in progress: gli studenti vi racchiudono non solo lavori finiti, ma anche schizzi originali, progetti intermedi, critiche e autocritiche, opere d'arte altrui che essi ammirano o non ammirano.

Quando arriva il momento della valutazione dei portfolio, si attiva il vero meccanismo del loro uso profondo, ovvero la valutazione dei processi di apprendimento piuttosto che la sola qualità dei prodotti finali. Cerchiamo infatti di valutare le caratteristiche individuali della produzione dello studente, ma anche la sua capacità di concettualizzare e di eseguire un progetto, la regolarità, l'obbedienza ad un criterio di attinenza e la precisione con la quale il materiale viene incluso nel portfolio; l'inclusione di materiale storico e critico connesso al suo lavoro o che aiuti a spiegarlo, la presenza di segni di sviluppo e di continuità da un lavoro all'altro.

I ricercatori di Project Zero hanno notato come le lezioni acquistino vivacità con l'uso del portfolio, e hanno incoraggiato nelle scuole il suo sviluppo attraverso una comprensione profonda dello strumento e un'applicazione sistematica. I portfolio consentono agli studenti di mettere a frutto il proprio potenziale cognitivo. {Gardner H., 1993, p.218-220}

L'introduzione di Gardner, fa da sfondo a McBrient e Brandt, (1998) per i quali il portfolio è una raccolta del lavoro dello studente scelta per esemplificare e documentare i progressi nel suo apprendimento. Così come gli artisti di professione riuniscono nei portfolio i loro lavori, così gli studenti sono incoraggiati spesso o invitati a mantenere un portfolio in grado di illustrare vari aspetti del loro apprendimento. Alcuni insegnanti specificano quale lavoro dello studente deve essere incluso, mentre altri lasciano decidere agli studenti. I portfolio sono un modo valido per accertare l'apprendimento, perché includono molteplici esempi del lavoro dello studente e sono specificatamente destinati a documentare la crescita nel tempo. Sono difficili da valutare in modo attendibile e possono essere un problema logistico agli insegnanti, ma questi ultimi affermano anche che i portfolio aiutano stimolare la riflessione negli studenti. I portfolio sono primariamente uno strumento per l'insegnamento e l'apprendimento, ma alcune agenzie educative lo stanno anche sperimentando usandolo come aumento di responsabilità (p.79).

Johnson e Johnson (1996) definiscono un portfolio in senso didattico come quello strumento che può essere usato per raccogliere, monitorare e valutare il lavoro dello studente; è una raccolta organizzata dei migliori lavori accumulati nel tempo sui progressi accademici, i miglioramenti, le abilità e le attitudini dello studente singolo o del gruppo. Consiste in una serie di esempi di lavori e in uno scritto che unisce le varie prove in una visione più completa e olistica dei miglioramenti e dei progressi dello studente o del gruppo rispetto agli obiettivi di apprendimento.

Il portfolio può durare un quadrimestre, un anno o parecchi anni, può rappresentare il lavoro dello studente in una, parecchie o tutte le materie. Può includere il lavoro di uno studente o di un gruppo di studenti, può essere presentato in cartelle di file, in libri di appunti, in video o in scatola, può essere di proprietà dello studente o dell'istituzione; non ci sono regole rigide e immediate riguardo a che cosa debba contenere, può però contenere qualsiasi prova di rilievo come compiti in classe, lavori per casa completati, test, temi (saggi, relazioni, racconti), presentazioni (di riprese o di osservazioni), realizzazione di ricerche, di progetti, di giornali, griglie di osservazione sistematica dei comportamenti (raccolte dagli insegnanti o dai compagni), riflessioni personali (in forma espositiva o schematica), prodotti di gruppo, dimostrazioni di abilità sociali e di atteggiamenti o attitudini di lavoro, aneddoti, cronache, foto, sketch autobiografici e prodotti creativi come disegni, sculture, drammatizzazioni (p.7:1).

Anche Williams e Hall (2001) considerano che cinque o dieci anni fa parlare di portfolio significava essere degli artisti. Oggi, nel mercato del lavoro competitivo del nuovo millennio, con molte persone altamente qualificate che competono per lo stesso lavoro, i datori di lavoro cercano modi nuovi di distinguere le persone eccellenti per produrre meglio. Avere un titolo scolastico o universitario non è più considerato un prova di conoscenze, abilità e capacità. I datori di lavoro stanno iniziando a chiedere di vedere risultati; vogliono vedere dimostrazioni concrete che mostrino, per chi cerca lavoro, di possedere le abilità che sono richieste.

Il portfolio della professione è progettato per fare esattamente questo: fornire prova delle abilità e produrre uno strumento che permetta alle persone di distinguersi (p.1).

Queste brevi e ristrette definizioni ci permettono già di comprendere che il portfolio è uno strumento complesso, che ha bisogno di essere costruito, rispondendo a domande di questo tipo:

- a quali finalità risponde?
- perché dobbiamo usare il portfolio?
- quali tipi di portfolio vogliamo creare?
- quali sono i destinatari a cui pensiamo?
- come costruirlo?
- quale valutazione dovremmo dare al portfolio?

2.2.2. *Quali finalità del portfolio?*

Rolheiser C., Bower B. e Stevhan L., (2000) indicano che spesso gli obiettivi individuati dagli insegnanti come i più importanti da ottenere con i loro studenti, sono quelli di aiutarli a sviluppare piacere per l'apprendimento, ad essere capaci di imparare ad imparare, ad avere una visione positiva di sé.

Quando gli insegnanti articolano questi o altri obiettivi, sono maggiormente capaci di selezionare approcci di istruzione e di verifica che li aiuteranno insieme con gli studenti, a raggiungere sia obiettivi personali che sociali.

La valutazione attraverso il portfolio permette agli insegnanti di raggiungere sia obiettivi personali che sociali, poiché il processo di sviluppo di un portfolio e il prodotto creato dal processo possono raggiungere una varietà di obiettivi.

Individuare la finalità del portfolio è quindi una decisione essenziale e precedente a tutto il resto, poiché sarà quella che indicherà quali delle molte facce della sua organizzazione andranno selezionate o privilegiate.

Considerata l'importanza di questa decisione, non è pensabile che la scuola nel suo complesso ne rimanga estranea. Occorre che essa attentamente consideri le ragioni fondamentali per le quali ritiene di operare attraverso la valutazione autentica – o eseguendo una revisione su come lo sta applicando se già lo usa (p.1).

Alcune domande da cui partire potrebbero essere le seguenti:

- Perché sto sviluppando una valutazione autentica attraverso il portfolio? A che cosa mi serve il portfolio?
- E' richiesto dall'esterno o è una scelta autonoma della nostra scuola?
- Perché voglio coinvolgere gli studenti nella raccolta e valutazione del loro lavoro?
- In che modo il portfolio ci aiuta a raggiungere i miei/nostri obiettivi personali con gli studenti?
- La nostra finalità è di mostrare il processo che viene attivato durante il lavoro e il prodotto del lavoro o solamente quest'ultimo?
- La nostra finalità è che gli studenti accumulino degli esempi di "lavori migliori" per l'ammissione ad un programma particolare o che gli siano utili per l'impiego?
- La nostra finalità è di compiere valutazione degli studenti su larga scala o di riferire dei progressi e dare informazioni per l'istruzione a livello di classe?
- La nostra finalità è di valutare globalmente gli studenti o di individuare delle aree specifiche?
- Possiamo avere come finalità di usare il portfolio per orientare nella professione o acquisire le competenze per la vita?

Nel manuale scritto per gli insegnanti e per lo staff delle scuole dello stato della Pennsylvania, si raccolgono alcune riflessioni e si propongono delle finalità circa l'utilizzo dello strumento della valutazione autentica, partendo dal presupposto che non c'è un'unica risposta giusta alla domanda "perché usare il portfolio". Ci sono infatti numerose finalità per usare un programma basato sul portfolio in classe o in un intero distretto. Queste proposte potranno variare e possono anche cambiare durante tutto il tempo per riflettere gli obiettivi degli studenti, degli insegnanti, dei genitori e del distretto. E' quindi anche possibile che studenti, insegnanti, genitori e organizzazione scolastica possano simultaneamente valutare differenti finalità del portfolio.

Le finalità del portfolio possono includere, ma non essere limitate alle seguenti:

- mostrare i progressi accademici e la crescita degli studenti per tutto il tempo;
- permettere agli studenti di rifletterci e valutare i propri lavori; definire gli obiettivi e immaginarli già completati;
- permettere agli studenti di selezionare e mostrare i loro lavori migliori; per mostrare cosa possono fare, non cosa non possono fare;
- fornire gli studenti di una comunicazione trasportata per la loro realizzazione;
- fornire chiari esempi per i genitori di risultati raggiunti dagli studenti;
- incoraggiare l'istruzione basata sul coinvolgimento attivo degli studenti e dei loro bisogni individuali;
- fornire feedback a tutti gli studenti, insegnanti, genitori e amministratori che riguardano i risultati raggiunti e gli obiettivi educativi;
- aiutare il distretto a determinare il grado raggiunto dagli studenti e i loro progressi;
- fornire una transizione all'interno e attraverso i livelli scolastici;
- permettere al distretto di giudicare il raggiungimento degli obiettivi macro del distretto;
- fornire un valido collegamento dalle scuole ai college o ai posti di lavoro.

Attraverso la definizione delle finalità di un sistema di valutazione autentico che utilizza il portfolio, la scuola è in grado di colmare quella differenza percepita da più parti tra come gli studenti vivono e come gli studenti studiano. Occorre inoltre considerare che una lettura attraverso le competenze e le abilità - selezionate attraverso una riflessione intrisa nella valutazione autentica - permettono alla scuola di dotarsi di strumenti in grado di stare al passo, rilanciando, con la velocità di cambiamento nella vita degli studenti. Essi, nelle loro vite adulte, utilizzeranno per esempio – e in un mondo esuberante, multiforme, multitasking - la tecnologia.

La scuola può impegnarsi ad assicurare che tutti gli studenti abbiano l'accesso a questo nuovo mondo tecnologico, nonostante le loro possibilità economiche e la provenienza sociale.

Così in questi anni molti ricercatori ed educatori hanno fatto grandi passi relativamente al conoscere più da vicino il territorio della mente umana. Abbiamo così scoperte e indicazioni scientifiche che

possono informare circa i processi cognitivi, i processi di apprendimento, sulle strategie di insegnamento efficaci per agganciare gli studenti nell'apprendimento e motivarli alla crescita. Occorre incorporare queste conoscenze all'interno della classe nell'insegnamento e nell'apprendimento.

La riflessione sulla valutazione autentica diviene per la scuola, paradossalmente, un punto di partenza, piuttosto che un punto di arrivo del suo incedere rinnovato, accettando una sfida che sappia riproporre alla società attenzioni al nuovo.

-

2.2.3. Perché usare il portfolio

I fratelli Johnson (1996, p. 7:2) sintetizzano alcuni motivi – che ci paiono di interessante sintesi - sul come mai sia così importante introdurre e utilizzare il portfolio nella scuola.

1. I portfolio danno agli studenti l'opportunità di orientare il loro apprendimento poiché:
 - a) documentano i loro sforzi, i loro traguardi e la loro crescita nel saper, nella capacità di esprimersi e di usare le proprie attitudini;
 - b) permettono di usare una molteplicità di stili di apprendimento e di intelligenze;
 - c) permettono di autovalutare l'apprendimento e decidere quali delle proprie prove rappresentino al meglio la propria crescita;
 - d) consentono di stabilire gli obiettivi futuri dell'apprendimento.
2. I portfolio possono essere usati per determinare i livelli raggiunti dagli studenti poiché permettono di presentare in modo olistico le migliori realizzazioni accademiche e l'acquisizione di competenze.
3. I portfolio possono essere usati per determinare la crescita degli studenti in modo longitudinale, poiché raccolgono i lavori in un arco di tempo per mostrare come sono progrediti nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.
3. I portfolio possono essere usati per capire come gli studenti pensano, ragionano, organizzano, ricercano e comunicano.
5. I portfolio forniscono un modo efficace di raccogliere e mostrare i traguardi relativamente ad un'ampia serie di esiti dell'apprendimento che non possono essere valutati altrettanto efficacemente con il metodo carta e matita. Per esempio, possono essere inclusi gli esiti relativi alla persistenza, alla crescita, all'orgoglio e al senso di appartenenza di un lavoro, alla messa in atto di un pensiero complesso, all'abilità di lavorare con gli altri e di autovalutarsi.
6. I portfolio possono essere usati per comunicare gli sforzi degli studenti, i progressi e per informare i pari, gli insegnanti, i genitori e così via. Inoltre permettono agli insegnanti e alle persone interessate di sapere cosa lo studente sa ed è in grado di fare.
7. I portfolio possono essere usati per migliorare i curricula scolastici poiché forniscono un'ampia panoramica dell'efficacia degli stessi, permettono anche di migliorare i metodi e i materiali da utilizzare per l'insegnamento.

2.2.4. Quali tipi di portfolio?

Comoglio (2002) ha categorizzato tredici tipologie di portfolio di lavoro, rivedendo e comprendendo i diversi lavori di altri autori sul tema, che sintetizziamo nei titoli:

- portfolio di lavoro: metodo di studio;
- portfolio di lavoro: estensione e padronanza di un contenuto;
- portfolio di lavoro: competenze di livello elevato;
- portfolio di lavoro: problemi reali;
- portfolio cumulativo;
- portfolio di dimostrazione;
- portfolio dei lavori migliori;
- portfolio per il passaggio a un ciclo di scuola successivo;
- portfolio per l'accesso all'università;
- portfolio per una domanda di lavoro;

- portfolio di orientamento professionale;
- portfolio di classe;
- portfolio di gruppo.

Rolheiser C., Bower B. e Stevhan L., (2000) considerano che pur nelle differenze specifiche, gli autori hanno un tema concettuale comune nel determinare che tipi di portfolio usare, ovvero che è importante per gli educatori essere chiari circa gli obiettivi, e i destinatari dei portfolio (p. 4).

Gli autori citati (p.3-5) si limitano a categorizzare lo strumento di valutazione attraverso due tipologie:

- il portfolio dei migliori lavori
- il portfolio di sviluppo.

Nel primo si pongono in luce i migliori lavori degli studenti, i quali possono selezionare quanto riflette il loro più alto livello di apprendimento e possono spiegare perché quanto scelto rappresenta il loro migliore sforzo e risultato conseguito. Il portfolio dei lavori migliori è realizzato con lo scopo di presentarlo a diversi tipi di pubblico:

- a) ai genitori in una conferenza apposita per mostrare il raggiungimento di risultati;
- b) alla scuola superiore o università, per preparare l'ammissione ed evidenziare conoscenze, abilità ed attitudini;
- c) ai datori di lavoro, per mostrare i la raccolti di lavori focalizzata su specifiche conoscenze, abilità e attitudini necessarie per una particolar carriera di lavoro.

Nel secondo si dimostrano gli sviluppi di una persona e la sua crescita nel tempo. L'obiettivo di questo tipo di portfolio per gli studenti è di vedere i propri cambiamenti lungo il tempo e, a turno, condividere il loro viaggio con altri. Il portfolio di sviluppo può essere selezionato scegliendo i migliori esemplari del proprio lavoro, aiutando gli studenti a vedere come hanno raggiunto alcuni obiettivi, ponendo l'attenzione sui risultati della loro capacità di auto-valutazione, di definire gli obiettivi, e del lavoro nel tempo. Può essere usato con lo scopo di:

- a) mostrare conoscenza. Questo portfolio contiene esempi e materiali che testimoniano la crescita della conoscenza in una particolare area;
- b) mostrare abilità e attitudini. In questo tipo di portfolio sono selezionati e mostrate le abilità e le attitudini in aree come le discipline accademiche, le abilità sociali, le abilità di pensiero, e gli abiti mentali;
- c) il teamwork. Dimostra la crescita nell'area dell'abilità sociale di cooperazione e di lavoro con i pari;
- d) la carriera. Questo tipo di portfolio aiuta gli studenti a identificare personali punti di forza correlati a scelta di potenziali carriere professionali. La raccolta di quanto andrà inserito nel portfolio può essere sviluppato durante diversi anni. Il processo di selezione nel tempo può permettere allo studente di operare poi una scelta consapevole e appropriata per la propria scelta di carriera professionale.

La presentazione delle tipologie del portfolio non è attività puramente informativa: in base agli scopi e al tipo di portfolio, si dovrà operare conseguentemente per la sua costruzione. Essendo un processo attivo, che coinvolge sia l'insegnante ma soprattutto lo studente, diviene necessaria la chiarezza circa le scelte previe.

Per ogni tipo di portfolio ci sono quindi procedure e materiali differenziati.

Per il nostro ragionare, ci pare che lo strumento in sé sia utile per raccogliere quanto uno studente apprende nella prospettiva della scelta, che qui appare particolarmente significativa nel portfolio di sviluppo (abilità, capacità, attitudini, carriera), dimostrando di essere contemporaneamente uno strumento orientante sia per i processi coinvolti che per la concretezza degli strumenti.

Alla fine di ogni attività – oltre al processo di selezione – lo studente rivede continuamente il proprio agire, viaggiando profondamente dentro di sé. E, comunque tutto questo operare, anche se potrà non essere esaustivo, almeno permette allo studente di vivere esperienze significative, divertenti e attive di scelta.