

Introduzione alla valutazione del portfolio delle competenze **Marja Kankaanranta Università di Jyväskylä**

Abstract

Scopo di questo documento è fornire un'introduzione all'uso della valutazione del portfolio nei contesti educativi. Il testo definisce le idee di base del pensiero che vede nel portfolio una forma di valutazione autentica. L'argomentazione verte sul principio secondo il quale la valutazione del portfolio dipende dagli obiettivi della stessa, dagli scopi e dagli usi di un portfolio e dalla prospettiva del suo miglioramento. Vengono presentati i vari obiettivi di un portfolio. Centrale è anche la descrizione del processo del portfolio e delle sue varie tipologie, come quello dello studente, dell'insegnante e dell'istituto scolastico. Di recente la nozione di portfolio digitale o e-portfolio ha suscitato un vasto interesse come forma di valutazione del portfolio supportata dalla tecnologia. In breve, lo scritto sfida i lettori a considerare le possibilità offerte dalle tecnologie di informazione e di comunicazione (ICT) nella valutazione del portfolio. Infine, presenta alcuni casi di studio finlandesi nei quali la valutazione del portfolio è stata inserita nel processo educativo della prima infanzia.

Definizione di valutazione del portfolio delle competenze

Benché i portfolio siano un mezzo relativamente nuovo per la valutazione dei bambini nell'insegnamento secondario, essi sono già stati a lungo utilizzati in vari ambiti professionali. Nella vita lavorativa i portfolio sono serviti come ritratto della persona, delle sue abilità, capacità, interessi e potenzialità (Linnakylä 1994; Hartnell-Young & Morriss 1999). I portfolio hanno sollevato un certo interesse specialmente nelle professioni che richiedono creatività, originalità e personalità, nelle quali l'esperienza viene acquisita attraverso vari tipi di formazione ed esperienze lavorative. In tali professioni anche la competenza è varia e vengono richiesti diversi tipi di conoscenze, che solitamente sono difficili da dimostrare attraverso l'esibizione della mera formazione scolastica o accademica. Per esempio, artisti, fotografi, grafici e giornalisti raccolgono le loro opere migliori in portfolio, che hanno la finalità di presentare le loro opere e i loro successi ma anche le tecniche, le idee e i progetti così come per mostrare la forza e la portata delle loro competenze e della loro creatività (ed esempio, Adams 1989; Valencia 1990). In molti casi, hanno creato questi portfolio nel corso degli anni, includendovi elementi tratti dai periodi di studio così come da una varietà di contesti di vita lavorativa. Abbastanza spesso, vengono richiesti portfolio o saggi delle proprie capacità anche quando si fa domanda di ammissione in contesti educativi legati a questi stessi ambiti.

Nei contesti educativi, l'uso del portfolio si è dimostrato un interessante mezzo di valutazione autentica. Una valutazione autentica rappresenta un tipo di cultura della valutazione che ha come scopo sostenere l'apprendimento del bambino o dello studente, collegare tra loro apprendimento, insegnamento e valutazione e mostrare i punti di forza dello studente nella vita reale e in contesti formativi reali (ad es. Paulson et al. 1992; Ackers 1994; Kankaanranta 1998a). Una valutazione autentica presuppone che i bambini o gli studenti siano coinvolti nell'analisi dei loro stessi risultati e che gli obiettivi del processo valutativo siano reali e significativi per loro e per la loro formazione (Linnakylä 1994; Bridgeman et al. 1995). La valutazione in ambito scolastico è parte integrante dei processi di apprendimento e di insegnamento e non dovrebbe essere esclusa da quel contesto.

Inoltre, è essenziale che le informazioni siano raccolte nel corso del tempo, da svariate fonti e utilizzando una molteplicità di metodi e di punti di vista. La valutazione del portfolio può essere descritta come una strategia pratica per organizzare questo tipo di dati. Le

informazioni ottenute attraverso una valutazione autentica sono destinate a essere utilizzate per prendere decisioni relative curriculum e formazione futuri. Si sostiene che una valutazione autentica integri la tradizionale valutazione quantitativa con una componente qualitativa e che conferisca un rilievo oggettivo agli elementi soggettivi, personali e professionali (Shaklee et al. 1997).

Nella letteratura costruttivista, l'autenticità viene definita come prassi della cultura (Brown et al. 1989; Cobb & Yackel 1996). Si riconosce, in genere, che l'autenticità si riferisce alle relazioni con e all'applicabilità a contesti e attività della vita o del mondo reale, sia all'interno sia al di fuori della scuola (Brown et al. 1989; Meyer 1992; Honebein et al. 1993; McLaughling & Vogt 1996). L'idea di autenticità può essere intesa anche come un orientamento verso il futuro e come una possibilità di costruire comunità di studenti o contesti di apprendimento. L'orientamento verso il futuro è conforme all'idea secondo la quale l'esperienza educativa dovrebbe essere un dialogo tra lo studente e il suo futuro (Griffin & Cole 1984). La costruzione di una comunità mette naturalmente in relazione l'autenticità con la collaborazione e l'interazione, le quali presuppongono che anche gli sviluppi del portfolio vengano visti come un processo consensuale che implica collaborazione e negoziazione sociale (Bopry 1999).

Obiettivi e vantaggi del portfolio delle competenze

La definizione di portfolio o di valutazione del portfolio dipende sempre dagli obiettivi del giudizio di valutazione, dagli scopi e dagli usi del portfolio e dal punto di vista dell'analisi. E di nuovo, gli obiettivi della valutazione e gli scopi del portfolio ne condizioneranno il contenuto, la realizzazione e la forma concreta (de Fina 1992; Linnakylä 1994). Fino ad ora, i portfolio sono stati per lo più costruiti in forma di cartelle o di borse. Tuttavia, lo sviluppo di tecnologie di informazione e comunicazione ha reso il supporto digitale una valida alternativa per l'esposizione delle esperienze dell'apprendimento.

In ambito educativo, un portfolio si riferisce, in genere alla raccolta di esempi concreti di obiettivi e di risultati raggiunti da un bambino, da uno studente o da un insegnante; tale raccolta rappresenta la crescita individuale e le esperienze dell'apprendimento in maniera pertinente e ampiamente significativa (ad es. Kankaanranta 1998a; Kankaanranta & Linnakylä 1999). È fondamentale che l'autore del portfolio sia coinvolto nella selezione e nel giudizio sulla qualità del lavoro (Paulson et al. 1991). Spesso, i portfolio includono descrizioni dell'ambiente e dei processi associati all'apprendimento e al lavoro, così come le proprie idee o filosofia dell'apprendimento, dell'insegnamento o del lavoro in genere. I portfolio possono essere anche delle rassegne realizzate collettivamente dei successi di un gruppo specifico e di una comunità, oppure possono dare un'immagine più orientata al processo formativo continuo dell'intera comunità scolastica (ad esempio Martin-Kniep 1999). Un buon portfolio raccoglie una serie di lavori che mostrano portata, qualità e profondità dell'apprendimento e dell'insegnamento e che riflette le prestazioni reali di una persona o di un gruppo tramite una presentazione visiva di obiettivi raggiunti e capacità cognitive (Herman et al. 1994; Tillema 1998). L'orientamento al futuro è altrettanto importante e per questo motivo i portfolio contengono di solito una sezione dedicata agli obiettivi e alle sfide future.

Problemi pratici nello sviluppo dei portfolio riguardano la sua definizione e il suo scopo oltre alla riflessione su cosa sia importante documentare attraverso di esso, come per esempio potrebbe essere per un insegnante documentare gli obiettivi formativi maggiormente critici (Wolf 1996). Alcuni degli scopi primari nella valutazione del portfolio in un contesto formativo sono la definizione degli obiettivi dell'apprendimento, la sua promozione, la visualizzazione dei contesti cognitivi, il sostegno all'autovalutazione, lo sviluppo dell'insegnamento e il rafforzamento della collaborazione (si veda tabella 1). Altri obiettivi o

vantaggi documentati sono costituiti, per esempio, dal fatto che un approccio orientato al portfolio stimola un senso di appartenenza e di autorevolezza negli studenti e negli insegnanti (Pollari 2000), fornisce un senso di realizzazione, permette la manifestazione di varietà e creatività nei compiti, enfatizza l'aspetto sociale e umano dell'apprendimento (Berlach 1997) e offre un'opportunità di riflessione e integrazione di contenuti. I vantaggi della valutazione del portfolio riflettono le qualità di una buona pedagogia e di una buona valutazione (Gellman 1996). In altre parole, i portfolio mettono a disposizione un mezzo per lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento nel corso del tempo e anche un'opportunità di intraprendere un'autovalutazione del lavoro fatto.

Tabella 1. Obiettivi e vantaggi di un approccio orientato al portfolio (ad es.. Vavrus 1990; de Fina 1992; Paulson et al. 1992; Linnakylä 1994; Tillema 1998; Wheeler 1996).

Definizione degli obiettivi dell'apprendimento

- sostenere bambini e insegnanti nella definizione e programmazione degli obiettivi personali
- negoziazione e ri-negoziazione degli obiettivi e dei compiti dell'apprendimento

Promozione dell'apprendimento

- sostenere l'apprendimento e incoraggiarne l'ulteriore crescita e approfondimento
- aumentare il coinvolgimento e la responsabilità personale nel processo di apprendimento
- incoraggiare il senso di autorevolezza e migliorare la padronanza di ciò che si è appreso
- correlare il lavoro a un contesto più ampio
- orientare la comprensione della direzione del processo di apprendimento

Mostrare i contesti in cui avviene l'apprendimento

- documentare esperienze di apprendimento autentiche
- rendere visibile e comunicare le attività di bambini e insegnanti, la vita e l'apprendimento quotidiani o il curriculum dell'insegnante
- aiutare la persona a percepire e documentare la propria crescita, l'apprendimento e i suoi progressi nel corso del tempo
- permettere agli individui di mostrare apprendimento e testimonianze concrete in modi non disponibili, trascurati o sottovalutati da altri sistemi di valutazione

Stimolare l'autovalutazione

- incoraggiare la riflessione dell'alunno o dell'insegnante sulle esperienze passate come sulla definizione di obiettivi per l'apprendimento futuro
- fornire un feedback continuo, promuovendo in tal modo la riflessione sulla prassi pedagogica
- fornire un'occasione di autoregolazione nella valutazione dei progressi e di lavori futuri
- incoraggiare studenti e insegnanti a essere orgogliosi delle proprie opere e dei risultati ottenuti

Sviluppo e riflessione sull'insegnamento

- permettere agli insegnanti di conoscere meglio punti di forza e punti deboli di una persona
- valutare e sviluppare il curriculum
- definire l'efficienza della prassi educativa
- dare agli insegnanti senso di autorevolezza ed entusiasmo per la loro professione

- ampliare l'orizzonte della classe
 - riflettere le complessità dell'insegnamento e accrescere la comprensione della professione di insegnante
 - incoraggiare lo sviluppo professionale
 - aprire l'istruzione ad altre parti interessate
- Rafforzamento della collaborazione*
- stabilire una comunicazione continua tra insegnante e studente e tra gli insegnanti quando i portfolio attraversano diversi livelli di istruzione
 - rafforzare le relazioni tra autori dei portfolio e coloro che li guidano
 - incoraggiare lo sviluppo di un senso di comunità e collaborazione tra gli alunni piuttosto che un senso di competizione
 - accrescere il coinvolgimento nella scrittura, nella discussione e nell'interazione con altre figure professionali

Precedenti studi ed esperienze hanno messo in evidenza gli innumerevoli vantaggi del portfolio delle competenze. Tuttavia, sono stati rilevati anche alcuni svantaggi sostanziali, in particolar modo in relazione all'implementazione del portfolio e al suo uso reale. Alcuni esempi evidenziano problemi relativi all'archiviazione e all'aggiornamento dei materiali, all'accesso ai dati, ai costi elevati della compilazione in termini di tempo e di risorse, alla scarsa rappresentatività dei contenuti e all'impatto del suo aspetto formale sulla valutazione (es. Wolf 1991; Gellman 1996; Wheeler 1996). Problemi di quest'ultimo tipo comprendono, per esempio, scarsa incidenza degli obiettivi preposti e dell'interazione ai fini di una valutazione quantitativa del portfolio, generalizzazioni discutibili dei risultati conseguiti, inadeguatezza o irrilevanza delle informazioni ai fini di una valutazione valida e non-confrontabilità dei portfolio individuali degli studenti con i loro voti di profitto (ad es. Pollari 2000; Linnakylä 2001). Tuttavia, è probabile che questi problemi non si presentino se il portfolio delle competenze viene utilizzato per esporre quella che è la prassi pedagogica, l'autovalutazione o l'evoluzione professionale. Inoltre, in alcune situazioni di tipo valutativo, come nell'assegnazione di voti di merito e nel reclutamento sono stati sollevati problemi di truffa e plagio.

Relativamente all'uso del portfolio sono stati affrontati anche i problemi dell'autenticità e della collaborazione. Essi rappresentano uno specchio autentico della scuola, del lavoro o della vita? La collaborazione con altri studenti o la negoziazione sui criteri di selezione con gli insegnanti diminuiscono l'affidabilità e la confrontabilità di un portfolio nella valutazione esterna per l'assegnazione di voti di punteggio o per esami di ammissione? È stato sollevato anche il timore che gli argomenti del portfolio, in particolar modo nei rapporti scritti, possano riflettere ciò che l'autore, per esempio un insegnante, dice di stare facendo piuttosto che ciò che sta veramente facendo (Wheeler 1996). Questo problema può essere evitato con una duplice attenzione posta sulle realizzazioni concrete dell'insegnamento e dell'apprendimento così come sulla riflessione documentata relativamente al loro significato.

Il processo del portfolio

La realizzazione di un portfolio dovrebbe essere vista come un processo, che assume forme e contenuti diversi nel corso della crescita, dell'apprendimento e del ri-orientamento dell'autore e anche con i cambiamenti nell'ambiente scolastico e lavorativo. Le fasi fondamentali nel processo di realizzazione del portfolio includono la documentazione o la raccolta di obiettivi, esperienze e risultati raggiunti, la selezione degli elementi da mostrare in base a criteri specifici e la riflessione sulla base di quei materiali.

Il portfolio formativo offre l'importante vantaggio di costituire un mezzo per rendere visibili le esperienze di apprendimento, le competenze e il lavoro svolto (Hurst et al. 1998). La *documentazione* delle attività, dell'apprendimento e del lavoro può aiutare a illustrare la diversità dei processi cognitivi o lavorativi coinvolti, oltre allo sviluppo individuale (Kankaanranta & Linnakylä 1999). Da una testimonianza o da un archivio è possibile poi *selezionare* quegli elementi che mostrano al meglio la qualità e i risultati raggiunti nell'apprendimento o nel lavoro. I prodotti scelti per una raccolta di questo tipo rappresentano i successi e le opportunità di crescita nell'apprendimento e nell'insegnamento quotidiani (Barrett 1999). Le testimonianze concrete, per esempio possono includere campioni di lavoro, progetti o idee, realizzati individualmente o in collaborazione con altri.

La crescita e l'apprendimento diventano visibili attraverso i contenuti o i lavori selezionati per il portfolio, ma ancor di più attraverso l'autovalutazione e le riflessioni sottese alle scelte compiute (Hansen 1992; Hebert 1998). Una volta resi visibili, diventa più facile valutare questi processi cognitivi che possono diventare oggetto di riflessione anche da parte degli autori stessi. Di conseguenza, il processo di selezione è strettamente connesso a quello dell'*autovalutazione riflessiva*, che aiuta a determinare il valore e il significato delle esperienze di apprendimento o di lavoro (Linnakylä 1994; Burke 1997). L'autovalutazione si basa su criteri e interessi propri dell'autore del portfolio, benché essi rivelino sempre in parte i valori della comunità di studenti o di professionisti a cui il soggetto appartiene.

Lo sviluppo di abilità metacognitive di autovalutazione rafforzerà la consapevolezza dell'apprendimento e l'impegno in una sua valutazione critica e continua (Hebert 1992; Ringler 1992). Autovalutazione e riflessione hanno anche un ruolo cruciale nel miglioramento della conoscenza di sé e nello sviluppo di un sistema di autoregolamentazione grazie al quale lo studente è responsabile degli obiettivi e delle strategie di apprendimento (Paulson et al. 1992; Yannarella 1997; Tillema 1998). Attraverso il processo del portfolio i bambini / gli studenti o gli insegnanti possono trasformarsi in professionisti riflessivi, in grado di valutare la propria crescita e il raggiungimento degli obiettivi nel corso del tempo (Barrett 1999).

È possibile discernere due fasi ulteriori nel processo del portfolio, nella fattispecie di proiezione e di presentazione (Barrett 1999). Nella *fase di proiezione e progresso* l'autore del portfolio riesamina le riflessioni sull'apprendimento al fine da sviluppare nuove sfide e obiettivi per il futuro. Il pensiero riflessivo estende, affina e trasforma le esperienze in comprensione che, a sua volta, è in grado di generare nuove capacità di approfondimento e nuove prospettive così come il progredire dello sviluppo.

Nella fase di *presentazione e valutazione* l'autore condivide le testimonianze raccolte con uno specifico pubblico di destinazione. Di solito un portfolio viene realizzato fin dall'inizio per un destinatario specifico, di conseguenza quest'ultimo svolge un ruolo molto importante nell'intero processo (Wyatt & Looper 1999). L'opportunità di condividere informazioni ed esperienze con gli altri, il feedback che si riceve e le discussioni comuni arricchiscono l'intera esperienza del portfolio (Fogerty 1996; Martin-Kniep 1999). Può incoraggiare e migliorare la collaborazione con gli altri allievi o colleghi ma anche l'impegno nell'apprendimento continuo e nello sviluppo scolastico (Grant & Huebner 1998; Martin 1999). La definizione del destinatario di un portfolio è strettamente correlata alla definizione dei suoi scopi. I possibili destinatari sono vari e di solito un singolo portfolio ne contempla molteplici. Alcuni esempi di destinatari e punti focali correlati vengono illustrati da Burke (et al. 1994) nella tabella 2.

Tabella 2. Possibili destinatari e punti focali di un portfolio.

Possibili destinatari	Probabili punti focali
-----------------------	------------------------

Genitori	Aree di crescita e progressi
Insegnante	Testimonianza del lavoro richiesto, quantità e qualità
Tutor	Punti di forza e punti deboli
Direttore del personale	Abilità, qualità, creatività, versatilità
Coetanei	Qualità, quantità, realizzazioni particolari che rivelano personalità e interessi
Esaminatore	Orgoglio accademico, talenti e abilità

I portfolio vengono generalmente classificati in base al *processo del loro sviluppo*. Un portfolio può essere semplicemente una collezione di saggi o una selezione di esperienze cognitive o lavorative, orientata al processo e basata sulla riflessione e sull'interazione con collaboratori significativi. Un portfolio può anche essere una sorta di vetrina funzionale per specifici progetti scolastici, qualifiche lavorative o evoluzioni della carriera. Oppure può essere creato per un uso personale, per documentare e riflettere sulla propria evoluzione e sul proprio apprendimento. E ancora, un portfolio può essere creato con lo scopo di condividere le proprie esperienze e capacità, stabilendo una connessione ai fini dell'interazione e ampliando l'area delle competenze condivise. Alternativamente, un portfolio può essere fatto principalmente per gli altri, per mostrare le proprie competenze, da parte di insegnanti o persone che aspirano a un impiego, per esempio, o per informare vari gruppi di interesse legati un certo argomento di studio o di lavoro.

Di solito, i due aspetti rilevanti di un portfolio in quanto *combinazione di un processo e di un prodotto* vengono considerati come un vantaggio per il metodo valutativo (Berlach 1997). Tuttavia, ci sono opinioni contrastanti su quale dei due aspetti sia il più importante. Nella letteratura, viene fortemente enfatizzato il processo di sviluppo, riflessione e dialogo nella compilazione di un portfolio (ad es. Hartnell-Young & Morriss 1999). L'uso concreto invece porta generalmente in primo piano l'aspetto del prodotto, del portfolio, ai fini della valutazione della performance o in base a obiettivi di competenza e selezione (Tillema 1998). Allo stesso tempo, la possibilità di ricevere un feedback e di operare dei cambiamenti, grazie alla ricchezza delle informazioni contestuali, viene trascurata (vedi Wolf 1991).

Un aspetto significativo nella valutazione del portfolio delle competenze è la sua *natura dinamica*, perché i ritratti più interessanti dell'apprendimento e dell'insegnamento sono basati su molteplici fonti e testimonianze, raccolte nel corso del tempo in ambienti autentici (Wolf 1991). L'aspetto dinamico evidenzia poi il bisogno di aggiornamento continuo, di revisione critica e di sviluppo. Hansen (1992) ha finemente sottolineato la natura longitudinale dei portfolio, argomentando che è molto più importante chiarire da dove proviene il suo autore e in quale direzione si sta muovendo. Utilizzato al meglio, un portfolio ha la capacità di collegare passato, presente e futuro (Tomkinson 1997). Poi fornirà una storia dell'apprendimento, una storia del suo creatore, aiutandolo nella costruzione della vita futura (Paulson & Paulson 1991; Hebert 1998). Inoltre, i portfolio formativi ci fanno capire come l'apprendimento si svolga in situazioni di vita e in ambienti diversi.

Burgess e Holmes (2000) hanno esplorato le fasi attraverso le quali gli insegnanti che per la prima volta si trovano alle prese con un portfolio delle competenze fanno progressi nella sua implementazione. Queste fasi (tabella 3), che spaziano da un'apprensione iniziale a una valutazione riflessiva finale, mostrano anche la diversità delle possibili reazioni a questo nuovo metodo di valutazione. Tuttavia, è stato verificato che c'è sempre una variabile personale nella motivazione di insegnanti e studenti a lavorare con il portfolio e nel tipo di

esperienza che ne traggono. Pollari (2000) ha suddiviso gli studenti impegnati nell'elaborazione di un portfolio in diversi gruppi sulla base dei loro progressi nell'apprendimento e delle loro esperienze emotive e volitive. Alcuni erano "vincitori", pronti ad assumersi responsabilità e un ruolo attivo nelle attività legate al portfolio. Gli "oppositori" e gli "ansiosi" avevano un approccio più riluttante. Secondo gli oppositori veniva richiesto troppo sforzo e troppo lavoro da parte degli studenti, mentre gli ansiosi erano insicuri delle proprie capacità di lavoro autonomo. C'erano, naturalmente, anche coloro i quali, nonostante un approccio generalmente positivo al portfolio, mantenevano performance immutate rispetto a quelle ottenute in condizioni normali.

Tabella 3. Le fasi nello sviluppo del portfolio (Burgess & Holmes 2000)

Fase	Descrizione
Apprensione	Apprensione nei confronti di ciò che non si conosce. Ansa per il processo, il prodotto e le conseguenze.
Incertezza	Incertezza relativa a cosa, come e quando documentare.
Connessione / simpatia	Attenta riflessione e analisi sul lavoro che si svolge.
Consapevolezza	Accresciuta consapevolezza di quanto è stato realizzato, nel momento in cui si passano in rassegna i materiali raccolti.
Presentazione	Orgoglio professionale, mentre il portfolio prende forma e diventa un prodotto finito. Senso di compiutezza.
Valutazione / riflessione	Abilitante. Sviluppato di una sicurezza sufficiente per assistere gli altri nel processo di creazione del portfolio.

Tipi diversi di portfolio

Uno degli aspetti più interessanti dei portfolio è il fatto che, attraverso di essi, è possibile comprendere e combinare molti punti di vista diversi sui contesti dell'apprendimento. Gli stessi principi valutativi di base sono compatibili se applicati ai portfolio di alunni di età diverse. È inoltre interessante la possibilità di utilizzare lo stesso tipo di approccio sia con i bambini sia con gli adulti, per rendere visibile e valutare la loro crescita e il loro apprendimento (Waksler 1986; Strandell 1995; Bruner 1996; Kankaanranta 1998a, b, c). Naturalmente, nell'applicazione concreta, ci sono anche delle differenze, relative alla prospettiva dalla quale vengono esaminati l'apprendimento e il contesto in cui esso avviene. Ulteriori differenze sono relative a problemi quali chi detiene la maggiore responsabilità nella realizzazione di un portfolio e fino a che punto si tratta di un processo individuale o collaborativo.

Prenderò ora in esame le caratteristiche di 3 diversi tipi di portfolio, nella fattispecie il portfolio dello studente, dell'insegnante e della scuola. Il primo tipo verte principalmente sulle esperienze di apprendimento individuali, mentre il secondo mette in evidenza il processo formativo attraverso il quale un insegnante condivide la propria competenza con gli studenti. Il portfolio di scuola, a sua volta, è di natura collaborativa e fornisce una testimonianza dell'apprendimento e dell'insegnamento nell'intera comunità scolastica. Le testimonianze selezionate in questi diversi tipi di portfolio disegneranno insieme un quadro versatile della

vita e dell'apprendimento quotidiani in un contesto educativo. In un certo modo, ciò fornisce una serie di punti di incontro per molte prospettive ed esperienze, poiché nessuna prospettiva individuale prevale sulle altre (Bruner 1996; Kankaanranta 1998a). È importante che diversi tipi di portfolio includano, in qualche fase, anche degli elementi collaborativi o prospettive diverse sul contesto in cui avviene l'apprendimento; l'estensione e il tipo di collaborazione sono variabili. Nello sviluppo del portfolio dello studente e dell'insegnante ciò si realizzerà almeno nella fase finale di presentazione, nella forma di un feedback da parte delle varie parti interessate.

Portfolio dello studente

Nelle scuole, i portfolio degli studenti vengono di solito compilati all'interno di materie specifiche (ed es. lingua madre, lingue straniere, matematica) oppure possono essere utilizzati nel curriculum per valutare le abilità specifiche nelle diverse materie. I portfolio sono stati utilizzati anche in tematiche multidisciplinari quali la cultura (ad es. Pollari 1994, 1996, 2000) o i progetti legati alla natura (ad es. Ikäheimo 1994). Nell'educazione della prima infanzia, il portfolio dello studente può essere definito come una eloquente documentazione e selezione dei lavori del bambino e delle sue esperienze significative, che offre l'opportunità di mostrare la sua crescita e il suo apprendimento nel corso del tempo. La selezione include la descrizione fatta dal bambino stesso del contesto dell'apprendimento, dei suoi obiettivi personali e dei criteri di valutazione. È auspicabile che un portfolio contenga anche la riflessione del bambino e la sua valutazione dei lavori selezionati e del processo di apprendimento e di sviluppo (vedi Paulson et al. 1992; Linnakylä 1994; Kankaanranta 1998a).

Dal punto di vista dei bambini, è molto promettente il fatto che essi possano partecipare alla realizzazione dei loro portfolio, mentre l'insegnante li guida e li aiuta nell'apprendimento e nel processo di scelta. Al loro meglio, i contenuti di un portfolio riflettono gli eventi e le esperienze più significative per un bambino nei vari contesti formativi. Ciò è in accordo con il principio base della valutazione autentica che prevede che il lavoro scelto per il portfolio posseda un significato per l'alunno (de Fina 1992). L'utilizzo dei portfolio dà inoltre ai bambini la possibilità di partecipare alla valutazione del loro stesso lavoro. Tuttavia, Sulzby (1990) enfatizza il fatto che i portfolio sono funzionali solo se l'insegnante è abbastanza competente da sostenere i bambini nelle attività e nel lavoro di documentazione, selezione e valutazione, ma anche nell'interpretare la loro stessa crescita e il loro apprendimento. La creazione dei contenuti di un portfolio è, così, un processo in evoluzione, condiviso dal bambino e dall'insegnante che interagiscono (Berlach 1997).

La natura dialogica delle attività collegate al portfolio può promuovere un'interazione tra insegnanti, bambini e genitori (Ritchie 1991). Una reciproca comprensione tra le diverse parti relativamente agli scopi e agli usi del portfolio e alle caratteristiche di un buon lavoro condurrà a un processo di valutazione più utile, produttivo e riuscito (Barrett 1998). Secondo Ritchie (1991) non è sufficiente che i genitori siano informati dei progressi dei loro figli. L'autentica partecipazione dei genitori include una loro presenza versatile e al tempo stesso ragionevole nelle attività e nella valutazione. Anche Ackers (1994) enfatizza il significato della valutazione del portfolio come mezzo attraverso il quale sia il bambino che i genitori vengono coinvolti nella valutazione. Al loro meglio, i portfolio comportano un miglioramento delle competenze degli alunni, costituendo un processo nel quale essi adottano un ruolo attivo e responsabile nei confronti dei loro studi e del loro apprendimento.

Il portfolio delle competenze ha lo scopo di mostrare l'apprendimento in termini sia individuali sia collaborativi. Dà alle diverse parti interessate l'opportunità di seguire

ampiamente e valutare la crescita e le conoscenze dell'alunno nel suo contesto naturale e attraverso un apprendimento autentico (Tierney et al. 1991; Hansen 1994; Linnakylä 1994; Micklo 1997). È particolarmente preziosa la possibilità di seguire il processo dell'apprendimento per un periodo più lungo e in diverse aree di crescita e conoscenza (Yannarella 1997). La crescita e l'apprendimento di un bambino possono essere percepiti e seguiti considerando il suo lavoro, i suoi sforzi e i suoi progressi, dal suo punto di vista. È essenziale che i suoi risultati siano esaminati in maniera positiva, enfatizzando le cose che sa già fare piuttosto che ciò che non ha ancora imparato. Idealmente, il portfolio segue il bambino da un contesto formativo all'altro, creando in tal modo una continuità attraverso le varie transizioni dell'infanzia come, per esempio, il passaggio dall'asilo alla scuola (Ackers 1994; Bridgeman et al. 1995; Kankaanranta 1998a).

I portfolio degli studenti offrono inoltre la possibilità di valutare lo svolgimento del corso di studi e gli strumenti per il continuo miglioramento, su basi collaborative, della qualità dell'istruzione (Bergman 1999; Kankaanranta 1998a). Tuttavia, dal punto di vista dei bambini, l'obiettivo primario non è verificare il loro corso di studi all'asilo o a scuola, ma soprattutto e prima di tutto mostrare cosa stanno imparando e cosa amano, o come è il loro curriculum personale (de Fina 1992).

Portfolio dell'insegnante

L'utilizzo del portfolio è cresciuto nella professione dell'insegnante, nella quale i titoli di studio (lauree, diplomi e affini), raramente dicono qualcosa sulla portata della competenza di una persona nella pratica. In genere, si presume che il portfolio delle competenze mostri la conoscenza e la competenza della persona in alcune mansioni o aree particolari. È una raccolta di testimonianze realizzata da un professionista che documenta i suoi risultati, le sue mansioni, conoscenze, esperienze e le sue sfide, che mostra in maniera varia e rilevante le competenze e gli interessi di un esperto, sia a se stesso che agli altri.

Nel campo dell'educazione, un buon portfolio delle competenze, o più nello specifico, un buon portfolio professionale dell'insegnante consta di un gruppo di lavori che mostra la portata, la qualità e la profondità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Tierney et al. 1991). Un portfolio dell'insegnante di base può essere definito un contenitore per documentare, archiviare e mostrare testimonianze della filosofia, dei valori, delle esperienze, delle conoscenze e delle capacità dell'insegnante nel campo dell'istruzione (ad es. Wolf 1991; Doolittle 1994; Hurst et al. 1998). Tuttavia, una raccolta di saggi non è abbastanza quando un insegnante vuole passare dalla mera documentazione alla documentazione riflessiva del metodo di insegnamento. Di conseguenza, a questo scopo, il portfolio dovrebbe essere progettato come uno strumento di riflessione orientato alla discussione piuttosto che come un elenco di risultati raggiunti (Hurst et al. 1998). Nella formazione di un insegnante, il valore della riflessione su di sé attraverso il portfolio è stato riconosciuto, in quanto strumento per incoraggiare gli studenti a esaminare le loro convinzioni sulla propria pratica didattica e a riflettere su e a sintetizzare gli aspetti pratici e teoretici dell'insegnamento.

Il potere reale dei portfolio degli insegnanti risiede nel contributo allo sviluppo delle competenze didattiche e pedagogiche individuali. Un portfolio evidenzia, in maniera più ampia e diversificata rispetto a un tradizionale curriculum vitae, come si costruisce la competenza nell'insegnamento e cosa l'insegnante ha da offrire agli studenti, ai colleghi e alle altre persone (Tierney et al. 1991; Kimeldorf 1994). Un portfolio dell'insegnante dimostra le relazioni tra l'approccio individuale all'insegnamento, le sue attività e pratiche didattiche, le sue esperienze e i risultati raggiunti. Al suo meglio, mostra con chiarezza come l'insegnamento stimoli un apprendimento di qualità elevata tra gli studenti. Mentre fornisce

uno strumento di riflessione, il portfolio offre l'opportunità di valutare il proprio lavoro e di esaminare l'efficacia dell'istruzione e dell'interazione con gli studenti (Doolittle 1994).

Oltre alle attività legate alla creazione del portfolio, gli insegnanti vengono stimolati a condividere le loro esperienze e a discutere dei loro stessi portfolio, già nella fase di realizzazione, con altri insegnanti o perfino con esperti di altre discipline, al fine di incoraggiare un dialogo continuo su esperienze e sviluppi pedagogici (Doolittle 1994; Boileau 1996; Glatthorn 1996; Seldin 1997; Tillema 1998). È probabile che il coinvolgimento di persone diverse, per esempio colleghi o 'superiori', in qualità di consulenti impegnati nel raggiungimento degli stessi obiettivi, porti all'elaborazione di un metodo collaborativo o collegiale di consulenza e guida, applicato anche successivamente nella scuola (Tillema 1998; Bergman 1999). In questo modo può stimolare la creazione di una comunità e di un'autorità condivisa (Ketter & Pool 1998). Un portfolio dell'insegnante può diventare anche una testimonianza del pensiero e delle esperienze individuali per i colleghi più giovani e per le future generazioni di professionisti (Seldin 1997).

Sebbene i portfolio delle competenze aspirino, da un lato, a raffigurare l'individualità e la filosofia di vita e di lavoro di un persona, essi vincolano, dall'altro lato, i professionisti ai requisiti della loro professione. E ancora, se un portfolio non contiene nulla di nuovo e creativo, che potrebbe costituire una sfida alle aspettative tradizionali nei confronti dei professionisti, è poco probabile tuttavia che riesca a suscitare l'interesse di altre persone (Kankaanranta & Linnakylä 1999). In ogni modo, i portfolio sembrano sostenere lo sviluppo dell'autovalutazione e dell'autoregolamentazione riflessiva dei candidati a un impiego, aiutandoli a far combaciare le competenze personali con quelle richieste del ruolo cui aspirano e aiutandoli a chiarire i loro progetti di studi futuri o di tirocinio (Tillema 1998).

Portfolio scolastico collaborativo

La collaborazione viene in genere enfatizzata come un elemento importante nella valutazione del portfolio. Principalmente ci si riferisce a un processo che consiste nel ricevere consigli e feedback da parte di alcuni compagni oppure a livello collegiale, nella fase di creazione o nelle situazioni di presentazione (Burke 1997; Freidus 1998; Campbell et al. 2001) inoltre alla possibilità di una negoziazione collaborativa sulla valutazione (Stowell & Tierney 1995). Tuttavia, l'utilizzo del portfolio collaborativo, di un gruppo o di un'istituto scolastico, costituisce ancora una idea completamente nuova nell'esposizione e nella valutazione dei contesti formativi.

Per elencare alcuni esempi presenti nella letteratura sull'argomento, potrei menzionare alcuni portfolio che descrivono lo sviluppo dell'intera comunità scolastica (Boston pilot school network 1997; Niguidula 1997), un portfolio familiare che migliora il collegamento tra scuola e casa (Hoffman 1995) e un portfolio di istituto che documenta l'efficacia dei programmi formativi per insegnanti nella preparazione di professionisti competenti, in grado di adempiere i più elevati standard professionali attuali e sempre in evoluzione (Dollase 1998). Martin (1999) estende l'idea del portfolio familiare alla creazione di portfolio collaborativi di diverse 'famiglie scolastiche' appartenenti a classi dello stesso grado o estesi all'intera comunità scolastica. È stato usato uno specifico portfolio di corso come metodo di analisi individuale sulla natura e sulla qualità dell'istruzione (ad es. obiettivi e risultati raggiunti) in un determinato corso di studi (Cerbin 1993; Gipe 1998). Tuttavia un portfolio di corso costituisce di solito la documentazione dell'insegnante e la sua riflessione sulle pratiche didattiche, dove invece un portfolio scolastico costituisce il prodotto di uno sforzo collaborativo di maggiore portata.

Laddove il portfolio dello studente traccia al massimo un quadro della crescita e dell'apprendimento vissuti dal bambino, quello di scuola documenta e indica lo sviluppo e le

pratiche pedagogiche dell'intera comunità scolastica. Nella rete di scuole pilota di Boston, i portfolio di scuola vengono utilizzati come metodo attraverso il quale la comunità scolastica studia se stessa, in un processo di esplorazione, documentazione e riflessione sulla visione della scuola, dei suoi obiettivi, pratiche, risultati ed evoluzione (vedi Boston pilot schools network 1997). I portfolio scolastici hanno lo scopo di costituire documenti viventi, che cambiano e crescono durante il processo di studio della scuola su se stessa. Nel complesso, i portfolio sono visti come rappresentazioni globali delle comunità scolastiche.

Un portfolio di scuola contiene testimonianze autentiche della vita quotidiana dell'istituto e documenta l'andamento dell'anno scolastico (Burke et al. 1994). Riflette il progredire e i risultati raggiunti dalla collettività nel tempo e fornisce una ricca base per discussioni e riflessioni collettive, che contribuiscono alla continua evoluzione dell'intera comunità scolastica. Idealmente, il processo di formazione di un portfolio di scuola coinvolge l'intera comunità scolastica, vale a dire insegnanti, amministratori, studenti, genitori e altre parti interessate (Boston pilot schools network 1997). A causa della natura aperta dei portfolio di scuola, i problemi della tutela della privacy e della sicurezza devono essere presi in seria considerazione nella loro realizzazione e nel loro utilizzo. Di conseguenza, devono essere fatti sforzi speciali per proteggere il diritto alla privacy degli individui, studenti e insegnanti, nella comunità scolastica.

Dal portfolio cartaceo a quello digitale

La nozione di portfolio digitale ha suscitato di recente un ampio interesse come strumento di descrizione e valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento ai vari livelli dei sistemi educativi di tutto il mondo, dalla formazione primaria fino a livello accademico (ad es. Barrett 1999; Bergman 1999, Hartnell-Young & Morriss 1999). Le possibilità offerte dai portfolio digitali sono state ampiamente riconosciute anche da specialisti di vari settori che devono mostrare le loro capacità, i loro punti di forza e la loro competenza crescente.

L'interesse crescente nei confronti dei portfolio digitali è dovuto anche alla consapevolezza dei limiti di quelli tradizionali. Alcuni di questi limiti sono legati alla difficoltà nella circolazione delle informazioni; il supporto cartaceo permette solo un accesso e una circolazione limitati e non fornisce molte opportunità di comunicazione più ampia (ad es. Niguidula 1993; Lankers 1998; Linnakylä & Kankaanranta 1999). È inoltre difficile mostrare le molteplici forme in cui si manifestano gli sforzi, i progressi e i risultati raggiunti. Un'ulteriore preoccupazione riguarda la natura dinamica del portfolio, vale a dire, il modo di archiviare e gestire i materiali che si accumulano nel lungo periodo, nel corso di decenni di studio e di lavoro (ad es. Niguidula 1993). Anche il bisogno di revisione e aggiornamento continui dimostra la natura dinamica del portfolio (Cerbin 1993).

Le moderne tecnologie di informazione e comunicazione, tuttavia, offrono soluzioni per questi problemi (ad es. Barrett 1998; Lankers 1998; Linnakylä & Kankaanranta 1999). Grazie agli strumenti multimediali, le competenze individuali e i risultati raggiunti possono essere illustrati in maniera più diversificata rispetto a prima (Niguidula 1993) e le caratteristiche ipertestuali dei portfolio digitali rendono possibile l'aggiunta di nuove sezioni, livelli o percorsi. E, naturalmente, sono facili da risistemare o da comprimere.

Termini come 'informatico', 'elettronico', 'digitale' e 'multimediale' vengono utilizzati in maniera intercambiabile per indicare i portfolio elaborati in formato digitale, che implica cioè l'utilizzo di tecnologie elettroniche. Barrett (2000) distingue i portfolio elettronici e digitali sulla base della forma dei risultati prodotti. In un portfolio elettronico materiali in formato analogico (come le videocassette) si associano ad altri informatizzati, mentre in un portfolio digitale tutti i contenuti sono informatizzati. Così, nel caso dei portfolio per il Web è giustificata la nozione di digitale. Gli elementi multimediali di base inclusi nei portfolio

digitali sono testo, immagini, suono, video e collegamenti ipertestuali per la gestione dei materiali.

Un portfolio digitale contiene delle informazioni in parte simili a quelli tradizionali, ma i dati sono stati compilati e archiviati, conservati e condivisi elettronicamente, per mezzo di tecnologie informatiche (vedi Wiedmer 1998). Il formato digitale permette inoltre di presentare contenuti di tipo nuovo: le tecnologie multimediali rendono possibile la combinazione di testi, immagini, suoni e video clip. Un portfolio digitale può contenere qualunque cosa possa essere archiviata in formato digitale, per esempio per mezzo di programmi per l'elaborazione di testi, scanner, videoregistratori o microfoni. Il formato digitale rende possibile un trasferimento e un accesso ai dati semplice e veloce, che facilita una condivisione delle esperienze e delle competenze cognitive più varia e più ampia. Attraverso l'uso dei mezzi tecnologici, le competenze di bambini e insegnanti e le pratiche pedagogiche di un asilo possono essere rese visibili in una forma facilmente accessibile e, se necessario, ripetibile.

I portfolio digitali collegano la valutazione autentica e l'uso della tecnologia. I portfolio accessibili su Internet forniscono un mezzo supportato dalla tecnologia per mostrare e integrare ciò che accade nella vita quotidiana delle istituzioni educative. In questo modo, accrescono le possibilità di aprire la vita e il lavoro di quelle istituzioni in diverse direzioni, locali, nazionali e perfino globali (ad es. Niguidula 1997; Bergman 1999; Linnakylä & Kankaanranta 1999). Dal punto di vista degli insegnanti, i portfolio digitali permettono di rendere visibile un'intera gamma di prospettive e di aree di competenza nell'educazione, il suo sviluppo e la sua organizzazione, la formazione dell'insegnante e il suo pensiero filosofico, gli obiettivi di apprendimento e lavoro abituali, la collaborazione e le sue prospettive future.

L'accessibilità dei portfolio digitali attraverso le reti informatiche fornisce inoltre l'opportunità di ricevere un feedback da esperti del settore e di comunicare, discutere e risolvere problemi con loro. Una comunicazione attiva e prolungata rafforza a sua volta la collaborazione e rivela diversi tipi di culture educative e di contesti cognitivi in continuo sviluppo. Al suo meglio, questa interazione viene estesa a un più ampio contesto al di fuori della comunità degli educatori, per coinvolgere diversi gruppi di interesse come genitori, amministratori, tirocinanti, così come insegnanti e studenti di altri livelli. In conclusione, i portfolio digitali possono favorire molte persone diverse per diversi aspetti. Un portfolio digitale racconta anche qualcosa delle capacità del suo autore e della sua esperienza nell'ambito della tecnologia digitale. Inoltre, offre un'opportunità di mostrare capacità estetiche e creative che sono state tradizionalmente molto apprezzate, ad es. nell'ambiente della prima infanzia, in special modo per visualizzare e presentare conoscenze così come per riflettere e auto-valutare lo sviluppo della competenza e delle pratiche pedagogiche nella formazione primaria.

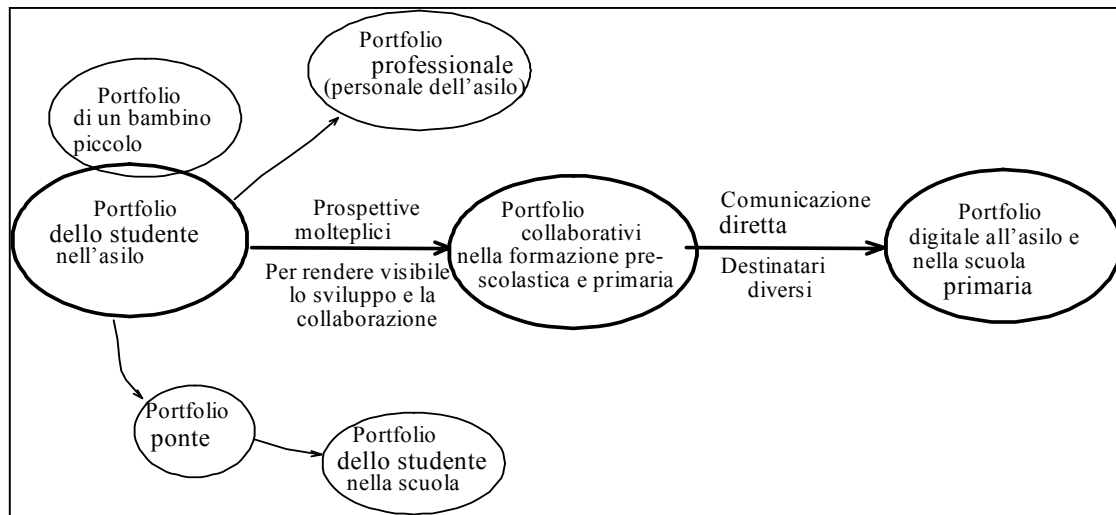
La valutazione della portfolio delle competenze nella formazione primaria: il caso finlandese

Lo studio prende in esame lo sviluppo e l'applicazione della valutazione del portfolio delle competenze nella formazione della prima infanzia nel contesto finlandese attraverso una serie di progetti di ricerca attiva (Kankaanranta 1998a, b, 1999, 2002). Lo scopo del lavoro era comprendere e combinare diverse prospettive sugli ambienti educativi, al fine di ottenere un'ampia visione della vita quotidiana negli istituti per l'infanzia. L'intero progetto di ricerca "Flexible learning in early childhood environments" (apprendimento flessibile nei contesti della prima infanzia) iniziò come studio di un caso in una scuola materna e primaria, per ampliarsi poi, grazie alle nuove tecnologie digitali, a una rete di insegnanti in vari contesti

educativi legati all'infanzia. Il progetto di ricerca consisteva di diversi studi interconnessi (figura 1) tra i cui punti centrali figuravano:

1. Valutazione del portfolio formativo come metodologia incentrata sul bambino: comprendere il punto di vista del bambino sui contesti educativi dell'infanzia.
2. Rendere visibile il lavoro di sviluppo collaborativo negli asili e nelle scuole per mezzo dei portfolio scolastici: costruire ponti tra le istituzioni scolastiche.
3. I portfolio digitali come metodologie supportate dalla tecnologia per la valutazione collaborativa nell'ambito della formazione primaria: accrescere la collaborazione e la

Figura 1. Serie di studi di ricerca attiva sull'uso dei portfolio nella formazione della prima infanzia.



comunicazione tra gli insegnanti nelle diverse istituzioni scolastiche per l'infanzia.

Nelle pagine seguenti presenterò brevemente i punti focali di questi studi .

Valutazione del portfolio come metodologia incentrata sul bambino

Nel primo studio di ricerca attiva, il lavoro sull'uso del portfolio come metodo di valutazione è stato svolto in stretta collaborazione con una scuola materna e primaria nel sud della Finlandia (Kankaanranta 1998a). La valutazione del portfolio venne definita come metodo di giudizio valutativo contestuale e incentrato sul bambino, che apre la possibilità di combinare insegnamento, apprendimento e valutazione (Paulson et al. 1992; Linnakylä 1994; Kankaanranta 1998a). I portfolio dei bambini vennero chiamati "album di crescita", perché la loro funzione primaria è riflettere le crescita e l'apprendimento dei bambini nei diversi contesti di apprendimento.

La fase di ricerca sul campo si è svolta tra l'inizio dell'autunno 1993 e la fine del 1994. Nella scuola materna, i portfolio sono stati impiegati come metodo di documentazione e valutazione dei bambini di varie età (da 1 a 6 anni). Tuttavia, il punto focale dello studio era seguire un gruppo in età prescolare nel passaggio dall'asilo al primo grado della scuola primaria. Gli obiettivi principali erano: comprendere le idee dei bambini sulle loro significative esperienze di apprendimento nei contesti legati alla prima infanzia, migliorare la loro consapevolezza della crescita e dell'apprendimento e sostenere la continuità dell'apprendimento dalla fase prescolare all'educazione primaria. L'accento era posto sulla prospettiva del partecipante, ovvero su come egli percepiva la crescita e l'apprendimento, riflessa e resa visibile nei portfolio dei bambini. Questi vennero analizzati attraverso un'analisi longitudinali e profili personali.

Si è scoperto che i portfolio svolgevano funzioni diverse a seconda della prospettiva, rispettivamente del bambino, dell'istituzione prescolastica, di casa e della scuola futura. Soprattutto, gli album di crescita costruivano ponti tra diversi contesti infantili in modo tale che le esperienze significative e i pensieri del bambino sull'apprendimento venivano portati dall'asilo a casa e a scuola. Oltre a costruire connessioni tra i diversi contesti dell'apprendimento, gli album di crescita svolgevano una funzione molto importante nell'interazione di bambini e insegnanti nella scuola materna.

I bambini partecipavano in vario modo alla valutazione del portfolio. La loro partecipazione attiva nel processo di documentazione, nel compiere le scelte per i contenuti, nel dare un giudizio sul loro stesso lavoro e sull'apprendimento, e nelle discussioni sui loro obiettivi e sui loro sogni si è dimostrata particolarmente utile (vedi Kankaanranta 1998a). Attraverso i portfolio, i bambini potevano raccontare e rendere visibili le loro esperienze e le cose che avevano imparato fino a quel momento nel corso della prima infanzia. Si è visto quanto i bambini fossero entusiasti quando le loro storie, le loro esperienze, i loro pensieri e i loro progetti venivano ascoltati, quando erano tenuti in considerazione nella progettazione e nella realizzazione delle attività della scuola materna. La riflessione e la discussione sul lavoro e le esperienze dei bambini stessi accresceva il loro senso di successo.

Il contesto delle attività e dell'apprendimento quotidiani era molto simile per i bambini presi in considerazione dallo studio. La vita quotidiana di questi bambini alla scuola materna includeva la condivisione di esperienze significative, che divennero visibili attraverso i portfolio. Essi erano orgogliosi del loro ruolo di "pre-alunni", che significava per loro, soprattutto, un senso di solidarietà con il gruppo dell'asilo. Tuttavia, i profili dei portfolio personali rivelavano che, a partire dalle esperienze condivise e dalle attività comuni, i bambini costruivano anche la loro identità personale. Le loro descrizioni, le storie della loro formazione evidenziavano immagini di libertà nell'apprendimento e mostravano i loro percorsi o curriculum formativi. Durante il periodo prescolastico, questi percorsi di apprendimento personali venivano influenzati anche dagli obiettivi cognitivi (ad es. cose che devono essere imparate prima di iniziare la scuola) dei diversi contesti dell'apprendimento infantile.

I risultati più importanti dello studio sono stati l'apertura del mondo di esperienze infantili e la possibilità per i bambini di far ascoltare la propria voce a destinatari diversi negli ambienti in cui essi crescevano e imparavano (Kankaanranta 1998a). La natura comunicativa e dialogica delle presentazioni fatte attraverso il portfolio aprì prospettive estremamente promettenti per gli sviluppi futuri di questo strumento metodologico e anche per l'approfondimento teorico dell'approccio ecologico. I portfolio dei bambini costituiscono, al loro meglio, utili strumenti per la riflessione e l'analisi collaborative, grazie alle quali le attività e gli avvenimenti vengono condivisi e realizzati insieme. È centrale il fatto che il bambino sia presente e che partecipi alle situazioni nelle quali i suoi punti di forza e le sfide del suo sviluppo, così come le sue esperienze e i pensieri sull'apprendimento vengono presi in considerazione e analizzati.

Gli insegnanti della scuola materna erano abituati a fare domande e a usare l'osservazione come strumento per capire il punto di vista del bambino. Fino a quel momento, l'intento principale di tale documentazione era stato fornire ai genitori delle informazioni sulla vita quotidiana dei figli alla scuola materna. Con l'introduzione del portfolio, il tipo di comunicazione incentrata sugli adulti divenne meno importante e il ruolo del bambino come narratore e mediatore delle sue esperienze prescolastiche da un contesto all'altro divenne più forte. Tuttavia, gli insegnanti sentirono che la valutazione del portfolio costituiva anche una metodologia importante per il loro stesso lavoro. Lo percepirono come uno strumento incentrato sul bambino per la valutazione delle attività quotidiane e per i progetti futuri.

La valutazione del portfolio ha accresciuto anche la partecipazione dei genitori alla vita quotidiana dei bambini alla scuola materna. Nel complesso, i genitori notavano che attraverso le descrizioni del portfolio ottenevano rappresentazioni insolite, a volte addirittura sorprendenti, delle capacità riflessive dei loro figli. Erano sorpresi della profondità del pensiero, che si estrinsecava in particolar modo nei criteri di scelta applicati dai bambini e nelle descrizioni e presentazioni del loro lavoro nei portfolio.

Al termine della scuola materna, i bambini hanno portato i loro album a casa. Durante l'estate che precedeva l'inizio della scuola, i bambini hanno creato, insieme ai genitori, uno "showcase portfolio" o "book" una sorta di vetrina da portare nella scuola futura. Questi cosiddetti portfolio-ponte sono stati accolti caldamente dagli insegnanti e dai nuovi compagni, poiché offrivano la possibilità di cominciare a conoscere i nuovi arrivati, le loro precedenti esperienze significative e i loro interessi. Gli insegnanti a loro volta apprezzarono il fatto di poter familiarizzare con i metodi e le attività della scuola materna.

Il primo studio di ricerca attiva ha prodotto diverse "diramazioni" nel corso del processo di indagine indicando la prolificità di tale ricerca (Varto 1992; Heikkinen & Jyrkämä 1999). L'obiettivo di base riguardava il punto di vista del bambino sui contesti dell'apprendimento ed è stato scoperto che il portfolio o "album di crescita" costituiva un valido approccio valutativo ai bambini più piccoli. Insieme al processo del portfolio sono emerse anche nuove direzioni per ulteriori sviluppi. Gli insegnanti si sono interessati all'applicazione dei portfolio alla documentazione e alla valutazione della loro stessa crescita professionale. Hanno sentito che era necessario fare essi stessi esperienza del portfolio al fine di essere in grado di guidare i bambini nel medesimo processo. Era particolarmente interessante vedere l'applicazione di uno schema multi-prospettico, che utilizzava gli stessi metodi e lo stesso approccio al processo di esposizione e valutazione della crescita e dell'apprendimento di tutti i discenti, sia bambini che adulti, in un contesto educativo.

Rendere visibile il lavoro di sviluppo collaborativo per mezzo di un portfolio di scuola

Nel secondo progetto di ricerca attiva (negli anni 1995-1997) è stata creata una rete nazionale di scuole materne e primarie al fine di rendere visibile e valutare la collaborazione tra livelli di istruzione successivi (Kankaanranta 1999). Vi presero parte gruppi di insegnanti di 24 scuole materne e 20 scuole primarie. Un gruppo di insegnanti proveniva dalla stessa scuola materna che aveva partecipato al primo studio. In questo secondo studio, gli insegnanti compilarono portfolio collaborativi come strumenti per valutare e condividere informazioni ed esperienze relative al progresso del loro lavoro nel campo dell'educazione prescolare e primaria. Gli insegnanti furono guidati nello sviluppo del portfolio ma permaneva in loro il senso di responsabilità della collaborazione e il senso di proprietà nello sviluppo del lavoro.

C'erano due tipi di portfolio: il portfolio progressivo costituiva un mezzo per documentare il progresso dei progetti di sviluppo. Veniva assemblato e aggiornato dagli insegnanti e conteneva materiali relativi alla collaborazione tra scuola materna e primaria. In diversi asili e scuole presero parte al lavoro di documentazione anche i bambini. Le testimonianze più significative relative al lavoro nelle scuole materne e primarie vennero selezionate per uno "showcase portfolio", un "book" che doveva essere mostrato per fini di presentazione e valutazione. In un certo senso il portfolio-vetrina costituiva un riassunto delle attività svolte in collaborazione. I portfolio dovevano delineare le storie personali e le analisi del progresso della collaborazione e realizzazione di attività comuni in diversi progetti di sviluppo locali.

Ogni gruppo di insegnanti ha scelto un'area specifica o un tema per la collaborazione tra educazione prescolastica e primaria da inserire nel portfolio. La collaborazione è stata

strutturata e portata avanti tramite accordi su elementi strutturali, educativi e funzionali. In un portfolio, gli insegnanti riflettevano gli stadi di avanzamento della sperimentazione, della soluzione di problemi e i sentimenti di successo nel processo di costruzione di una comunità da parte di persone che avevano sempre tradizionalmente lavorato solo sul proprio campo specifico e separato. Nelle pagine dei portfolio si aveva a volte la sensazione di situazioni di apprendimento condiviso e un senso di solidarietà tra bambini di età diverse.

Nel corso degli anni 1996 - 1997 i portfolio circolarono all'interno della rete di insegnanti finlandesi che condividevano così informazioni ed esperienze. Venne inoltre richiesto agli insegnanti di dare un feedback all'autore del portfolio in termini di impressione generale, di forza dei contenuti e anche relativamente alle parti che avevano bisogno di essere ulteriormente sviluppate. In generale, gli insegnanti si scambiavano consigli preziosi e a volte solidali per la realizzazione della collaborazione. Secondo gli insegnanti, era particolarmente prezioso un feedback nel quale un altro insegnante conferiva un riconoscimento al lavoro fatto (Kankaanranta 1999).

Nel feedback relativo ai portfolio, gli insegnanti riflettevano sia sugli aspetti metodologici che su quelli contenutistici. Secondo loro, un buon portfolio comunica l'impressione di un serio interesse da parte degli autori nello sviluppo della prassi scolastica ma anche nella documentazione e nella onesta valutazione delle attività. Questo tipo di portfolio contiene informazioni e materiali relativi alle pratiche pedagogiche applicate negli asili e nelle scuole primarie, accuratamente raccolti e organizzati in forma logica. Un buon portfolio convince il lettore con la sua personalità, con testimonianze interessanti, riflessioni e sentimenti che stimolano la riflessione. Gli insegnanti apprezzavano il fatto che le pratiche pedagogiche fossero rese chiaramente visibili attraverso le esperienze e le riflessioni di altri insegnanti e alunni. Secondo loro, la ricchezza e la profondità della riflessione, della critica costruttiva, e la presenza di sentimenti migliora la qualità del portfolio. I portfolio più interessanti e particolarmente utili erano quelli che offrivano idee fresche per il lavoro degli insegnanti e per la documentazione delle loro attività. Gli insegnanti hanno messo inoltre in evidenza l'importanza di portare in superficie anche i problemi incontrati nel corso delle attività collaborative. Veniva raggiunto un senso di solidarietà quando gli insegnanti realizzavano che spesso le aree di sviluppo e i problemi erano affini nelle diverse parti della Finlandia.

Nel giudicare l'impressione generale dei portfolio, gli insegnanti hanno elaborato anche alcuni problemi legati alla loro leggibilità. Laddove un portfolio era apprezzato per la quantità di materiale, in un altro, la medesima maniera di documentare veniva percepita come troppo dettagliata. Nel secondo caso, veniva consigliato agli autori di concentrarsi sull'essenziale e di scegliere i materiali più significativi per lo "showcase portfolio" come testimonianza delle pratiche pedagogiche e dello sviluppo del processo. Alcuni portfolio sono stati giudicati accurati, ben progettati e realizzati con cura, e queste stesse caratteristiche sono state auspicate per quei portfolio che sembravano essere confusi, superficiali, incoerenti e di difficile approccio.

La valutazione collegiale dei portfolio produsse informazioni utili e pertinenti sulla loro realizzazione. Per gli sviluppi successivi dei portfolio, gli insegnanti hanno sottolineato il significato della documentazione, selezione, riflessione e della copertura di punti di vista diversi al fine di comporre un'unità integrata. Il lavoro di documentazione dovrebbe mostrare descrizioni della vita quotidiana, la realizzazione di obiettivi e progetti e la partecipazione dei ragazzi. Una documentazione di buona qualità è diversificata, chiara e mostra una certa originalità. Gli insegnanti si aspettavano informazioni su ciò che accade veramente nella vita quotidiana delle scuole materne e primarie e su come l'apprendimento si estrinsechi nelle pratiche quotidiane. Essi sostenevano che i portfolio costruiti nelle scuole materne e primarie dovevano combinare quante più prospettive diverse possibile. Nei fatti, molti portfolio

veicolano il punto di vista dei bambini attraverso i loro lavori e attraverso testimonianze scritte di esperienze, commenti e giudizi. Secondo gli insegnanti, la riflessione e il giudizio dovrebbero essere indirizzati verso sentimenti e riflessioni più personali, fino ad includere testi riflessivi simili a diari. I sommari generali e l'indice degli argomenti in apertura guidano il lettore attraverso la struttura del portfolio ed aiutano ad analizzarne i contenuti.

Sviluppo dei portfolio digitali come metodo supportato dalla tecnologia per il giudizio collaborativo negli ambiti formativi legati alla prima infanzia

Nel secondo progetto di ricerca attiva, lo sviluppo collaborativo dei portfolio ha costretto gli insegnanti a una riflessione e un giudizio continui sul lavoro fatto nello sviluppo dei progetti locali. Tuttavia, mancava ancora la comunicazione diretta e la condivisione dei contenuti del portfolio tra diversi gruppi di insegnanti all'interno della rete di ricerca. Al contrario, spesso i ricercatori agivano come agevolatori e organizzatori di eventi in direzione di una valutazione del portfolio indirettamente collegiale. Perciò, al fine di migliorare e facilitare la reciproca comunicazione tra gli insegnanti, il terzo studio di ricerca attiva si è concentrato sulla collaborazione diretta e supportata dalla tecnologia tra insegnanti in diversi contesti legati alla prima infanzia. L'uso di tecnologie di informazione e comunicazione (ICT) sembrava offrire la possibilità di una condivisione e di una valutazione delle informazioni relative al lavoro di sviluppo scolastico continue e veloci. Si presumeva inoltre che l'uso di tecnologie informatiche facilitasse discussione, feedback reciproci e valutazione autentica all'interno dell'intera rete di scuole e asili. Ci si aspettava anche che il lavoro in rete, facilitato dalle tecnologie informatiche, creasse una comunità di insegnanti che incoraggiasse e sostenesse il continuo lavoro di sviluppo e di riflessione sulle pratiche pedagogiche. I partecipanti erano insegnanti provenienti da 8 asili, un gruppo prescolastico situato in una scuola primaria e 4 scuole primarie di 3 città della Finlandia centrale.

Lo scopo dello lavoro del terzo studio era la creazione di portfolio digitali da utilizzare come mezzo per un'inchiesta collaborativa sulle pratiche pedagogiche e sulle esperienze significative nei contesti legati all'infanzia. In base alla duplice natura della ricerca attiva, l'uso dei portfolio sfidava gli insegnanti a partecipare al duplice sviluppo delle pratiche pedagogiche nelle scuole materne o primarie, da un lato, e dell'uso dei portfolio digitali come metodo di indagine, dall'altro (vedi Kemmis & Wilkinson 1998). Come metodo di ricerca, i portfolio digitali di scuole materne e primarie offrivano l'opportunità di raggiungere dati autentici, versatili e selezionati dagli insegnanti sulla vita e le attività quotidiane nei contesti infantili. Questi dati servivano come base per discussioni congiunte online nella rete degli insegnanti. I portfolio digitali sono stati condivisi in ambiente Web al fine di enfatizzare una comunicazione diretta, supportata dalla tecnologia, e la collaborazione tra gli insegnanti. La natura dei portfolio per il Web sfidava i loro autori, in quel caso insegnanti, anche a operare e comunicare in ambiente globale (Internet) in maniera più generale.

I risultati dello studio hanno suggerito che lo sviluppo dei portfolio digitali richiede considerazioni anche di natura grafica e legata alla sua implementazione. Ciò concorda con l'argomentazione di Barrett (1998) secondo la quale lo sviluppo di portfolio digitali doveva essere preceduto da un attento esame di problemi strategici relativi alle funzioni e agli usi della valutazione in generale e del portfolio in particolare, ma anche relativi alle risorse umane e tecnologiche disponibili. I seguenti punti – argomenti si sono dimostrati centrali per un uso e uno sviluppo sostenibili dei portfolio:

- Definizione degli scopi dei portfolio digitali

- Considerazione del significato della cultura scolastica e prescolastica per lo sviluppo di portfolio digitali
- Esplorazione del ruolo delle tecnologie informatiche e di comunicazione (ICT) nell'ambiente infantile
- Fornitura di diversi tipi di supporto per gli insegnanti
- Sviluppo di strumenti tecnologici *user-friendly*
- Collaborazione nella progettazione e implementazione del portfolio
- Riflessioni su problemi di natura etica

Idealmente, un gruppo di portfolio digitali e cartacei può costituire un forum per interazione, condivisione e feedback reciproci nel campo dell'educazione infantile. Per gli insegnanti, i portfolio scolastici e degli studenti possono fornire un mezzo per familiarizzare con le pratiche pedagogiche nelle scuole materne e primarie. D'altro canto, attraverso il portfolio dello studente, gli alunni possono mostrare e integrare il proprio personale curriculum scolastico. Per i tirocinanti, i portfolio possono costituire uno strumento di riflessione, visualizzazione e condivisione del loro lavoro. In modo simile, agli accademici esperti nel settore, i portfolio offrono l'opportunità di mostrare la loro competenze nell'insegnamento e nel lavoro di ricerca. In conclusione, i portfolio possono costituire un forum dove destinatari diversi possono incontrare i costruttori del contesto educativo dell'infanzia e cominciare a capire i mondi sempre mutevoli dei bambini.

Bibliografia

- Ackers, J. 1994. "Why involve me". Encouraging children and their parents to participate in the assessment process. In L. Abbott & R. Rodger (a cura di) *Quality education in the early years*. Buckingham: Open University Press, 55-75.
- Adams, A. 1989. *The portfolios of Ansel Adams*. Boston: Little, Brown and co.
- Barrett, H. 1999. *Electronic portfolios = Multimedia development + portfolio development*. The electronic portfolio development process. Disponibile online: [<http://transition.alaska.edu/www/portfolios/aahe2000.html>]. (25.9.01)
- Barrett, H. 1998. Strategic questions: What to consider when planning for electronic portfolios. *Learning & Leading with Technology* 26 (2), 6-14. Disponibile online: [<http://206.58.233.20/L&L/archive/vol26/no2/feature/index.html>]. (25.9.01)
- Bergman, T. 1999. Networking for the self-directed learner in the digital age. In P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (a cura di) *Portfolioita verkossa*. Portfolios on the web. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, 16-35.
- Berlach, R. 1997. The portfolio approach to evaluation. In Tilbrook, R. (a cura di) *Showcasing Best Practice at ECU*. Proceedings of the Best Practice Showcase, Edith Cowan University, 11 December 1996. Perth: Edith Cowan University. Disponibile online: [<http://www.ecu.edu.au:80/eddev/showcase/berlach.htm>]. (25.9.01)
- Bopry, J. 1999. A discussion of authenticity with examples taken from portfolios on the web. In P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (a cura di) *Portfolioita verkossa - Portfolios on the web*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, 78-96.
- Boileau, D. M. 1996. Scholarship reconsidered: A challenge to use teaching portfolios to document the scholarship of teaching. In K. Burke (a cura di) *Professional portfolios*. A collection of articles. Arlington Heights, Illinois: SkyLight, 63-70.
- Boston Pilot Schools Network. 1997. *Self study guide*. Draft. Annenberg Institute for school reform.
- Bridgeman, B., Chittenden, E. & Cline, F. 1995. *Characteristics of a Portfolio Scale for rating early literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burgess, G. W. & Holmes, B. D. 2000. *Producing a professional portfolio*. Guidebook for success. Conway, Arkansas: River Road Press.
- Burke, K. 1997. *Designing professional portfolio for change*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Burke, K., Fogarty, R. & Belgrad, S. 1994. *The portfolio connection*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettle, D. H. & Wyman, R. M. 2001. *How to develop a professional portfolio*. A manual for teachers. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cerbin, W. 1993. University of Wisconsin-La Crosse. In E. Anderson (a cura di) *Campus use of the teaching portfolio: Twenty-five profiles*. Washington, DC: American Association for Higher Education, 88-96.
- Cobb, P. & Yackel, E. 1996. Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist* 31 (3-4) 175-191.
- De Fina, A. 1992. *Portfolio assessment: getting started*. New York: Scholastic Professional Books.

- Dollase, R. H. 1998. When the state mandates portfolios: the Vermont experience. In N. Lyons (a cura di) *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism.* New York: Teachers College, 220-236.
- Doolittle, P. 1994. Teacher portfolio assessment. ED 385608.
- Fogerty, R. 1996. The message: Perusing portfolios. In R. Fogerty (a cura di) *Student portfolios: A collection of articles.* Palatine, Illinois: SkyLight, 139-141.
- Freidus, H. 1998. Mentoring portfolio development. In N. Lyons (a cura di) *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism.* New York: Teachers College, 51-68.
- Gellman, E. S. 1996. The use of portfolios in assessing teacher competence: Measurement issues. In K. Burke (a cura di) *Professional portfolios. A collection of articles.* Arlington Heights, Illinois: SkyLight, 95-106.
- Gipe, J. P. 1998. Self-study of teacher education practices through the use of the faculty course portfolio. In M. L. Hamilton (a cura di) *Reconceptualizing teaching practice. Self-study in teacher education.* London: Falmer, 140-146.
- Glatthorn, A. A. 1996. *The teacher's portfolio. Fostering and documenting professional development.* Rockport, MA: Pro>Active.
- Griffin, P. & Cole, M. 1984. Current activity for the future: The Zo-Ped. In B. Rogoff & J. Wertsch (a cura di) *Children's learning in the zone of proximal development.* San Francisco: Jossey-Bass, 45-64.
- Grant, G. E. & Huebner, T. A. 1998. The portfolio question: the power of self-directed inquiry. In N. Lyons (a cura di) *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism.* New York: Teachers College, 156-171.
- Hansen, J. 1994. Literacy portfolios: windows on potentials. In S. H. Valencia, E. H. Hiebert & P. P. Afflerbach (a cura di) *Authentic reading assessment: Practices and possibilities.* Newark, DE: IRA, 26-40.
- Hansen, J. 1992. Literacy portfolios: helping students know themselves. *Educational Leadership* 49 (8), 66-68.
- Hartnell-Young, E. & Morriss, M. 1999. Using portfolios as a vehicle for teacher professional development in technology. In P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (a cura di) *Portfolioita verkossa. Portfolios on the web.* Institute for Educational Research. University of Jyväskylä, 194-208.
- Hebert, E.A. 1992. Portfolios invite reflection – from students and staff. *Educational Leadership* 49 (8), 58-61.
- Hebert, E. A. 1998. Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan* 79 (8), 583-585.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? In H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (a cura di) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Herman, J. L. & Winters, L. 1994. Portfolio research: A slim collection *Educational Leadership* 52 (2), 48-55.
- Hoffman, J. L. 1995. The family portfolio: Using authentic literacy assessment in family history programs. *The Reading Teacher* 50 (7), 552-562.
- Honebein, P. C., Duffy, T. M. & Fishman, B. J. 1993. Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. In T. M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (a cura di) *Designing environments for constructive learning.* NATO ASI Series F: Computer and System Sciences 105. Berlin:Springer-Verlag, 87-108.
- Hurst, B., Wilson, C. & Cramer, G. 1998. Professional teaching portfolios. Tools for reflection, growth, and advancement. *Phi Delta Kappan* 79 (8), 578-582.

- Ikäheimo, R. 1994. Portfolio-suunnistusta metsäprjektin maastossa. In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (a cura di) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 101-115.
- Kankaanranta, M. 2002. Developing digital portfolios for childhood education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. In M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (a cura di) Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 5-32.
- Kankaanranta, M. 1998a. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1998b. Towards digital bridges between educational cultures. In H. Jokinen & J. Rushton (a cura di) Changing contexts of school development. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, 65-75.
- Kankaanranta, M. 1998c. Communication and collaboration of teachers through networking and digital portfolios. In H. Maurer & R. G. Olson (a cura di) Proceedings of the WebNet 98 – World Conference of the WWW, Internet and Intranet. Association for the Advancement of Computing in Education.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Digital portfolios as a means to share and develop expertise In P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (a cura di) Portfolioita verkossa. Portfolios on the web. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 210-242.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (a cura di) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge.
- Kimeldorf, M. 1994. Creating portfolio for success in school, work, and life. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Lankers, A. M. 1998. Portfolios: A new wave in assessment. T.H.E. Journal Online 25 (9).
Disponibile online: [<http://www.thejournal.com/magazine/vault/A3380.cfm>]. (25.9.01)
- Linnakylä, P. 2001. Portfolio: integrating writing, learning and assessment. In G. Rijlaarsdam, P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (a cura di) Studies in writing. Writing as a learning tool: Integrating theory and practice 7. Dordrecht: Kluwer, 145-160.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. [What portfolio?] In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (a cura di) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden jakamisessa ja osoittamisessa. In A. Eteläpelto & P. Tynjälä (a cura di). Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 223-240.
- Martin, D. B. 1999. The portfolio planner. Making professional portfolios work for you. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Martin-Kniep, G. O. 1999. Capturing the wisdom of practice. Professional portfolios for educators. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. & Vogt, M. E. 1996. Portfolios in teacher education. Neward, DE: International Reading Association.
- Meyer, C. A. 1992. What's the difference between "authentic" and "performance" assessment? Educational Leadership 49 (8), 39-40.
- Micklo, S. J. 1997. Math portfolios in the primary grades. Childhood Education. Journal of the Association for Childhood Education International, 194 - 199.
- Niguidula, D. 1997. Picturing performance with digital portfolios. Educational Leadership 55 (3), 26-29.

- Niguidula, D. 1993. The digital portfolio: A richer picture of student performance. Brown University. Studies on Exhibitions, n. 13. Providence, R.I.: Coalition of Essential Schools.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1992. What makes a portfolio a portfolio? In K. Wetzel (a cura di) Computers and the writing process. Teacher's guide to organizing and evaluating student writing. Eugene, Oregon: International society for technology in education, 87-90.
- Paulson, F. L. & Paulson, P. R. 1991. Portfolios: Stories of knowing. ED 308495.
- Paulson, L. F., Paulson, P. R. & Meyer, C. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60-63.
- Pollari, P. 2000. "This is my portfolio." Portfolios in upper secondary English studies. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Pollari, P. 1996. "Greetings from the Cultureworld!" Portfolio-kokeilu lukion englannin opetuksessa. In P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (a cura di) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 137-156.
- Pollari, P. 1994. "Welcome to the CultureWorld!" Portfolio-kokeilu lukion englannin opetuksessa. In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (a cura di) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 117-123.
- Ritchie, R. (a cura di) 1991. Profiling in primary schools. London: Cassell.
- Ringler, L. H. 1992. Foreword. In A. A. de Fina (a cura di) Portfolio assessment: getting started. New York: Scholastic Professional Books.
- Seldin, P. 1997. The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton, AM: Anker.
- Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R. & Hansford, S. J. 1997. Designing and using portfolios. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Stowell, L. & Tierney, R. 1995. Portfolios in the classroom: What happens when teachers and students negotiate assessment? In R. K. Allington (a cura di) No quick fix. Rethinking literacy programs, 78-94.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Sulzby, E. 1990. Writing and reading instruction and assesment for young children: Issues and implications. Paper commissioned by the Forum on the Future of Children and Families of the National Academy of Science and the National Association of State Boards at Education.
- Tierney, R. J., Carter, M. A. & Desai, L. E. 1991. Portfolio assessment in the reading-writing classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tillema, H. H. 1998. Design and validity of a portfolio instrument for professional training. Studies in Educational Evaluation 24 (3), 263-278.
- Tomkinson, B. 1997. Towards a taxonomy of teaching portfolios. <http://www.ba.umist.ac.uk/StaffDev/papers/331af800.htm>. (29.2.00)
- Valencia, S. 1990. A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. The Reading Teacher 43 (4), 338-340.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vavrus, L. 1990. Put portfolios to the test. Instructor 100 (1), 48-53.
- Waksler, F. C. 1986. Studying children: phenomenological insights. Human Studies 9, 71 - 82.
- Wheeler, P. H. 1996. Using portfolio to assess teacher performance. In K. Burke (a cura di) Professional portfolios. A collection of articles. Arlington Hights, Illinois: SkyLight, 75-94.

- Wiedmer, T. L. 1998. Digital portfolios. Capturing and demonstrating skills and levels of performance. *Phi Delta Kappan* 79 (8), 586-589.
- Wolf, K. 1996. The schoolteacher's portfolio: issues in design, implementation, and evaluation. In K. Burke (a cura di) *Professional portfolios. A collection of articles.* Arlington Hights, Illinois: SkyLight, 107-128.
- Wolf, K. 1991. The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan* 73 (2), 129-136.
- Wyatt, R. L. & Looper, S. 1999. *So you have to have a portfolio. A teacher's guide to preparation and presentation.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Yannarella, K. 1997. *Electronic portfolios: A technology trend in authentic assessment.* Disponbile online: [<http://udel.edu/~66335/assess.htm>]. (17.5.1998)