

Come progettare il portfolio

“Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli

stessi allievi, chiamati a essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita”.

(Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, Il Portfolio delle competenze individuali).

Nel primo capitolo di questo lavoro sono state illustrate in maniera sintetica le critiche che il "Movimento di valutazione autentica" o "alternativa" ha rivolto al sistema tradizionale di valutazione, fondato sui test a scelta multipla o su altri mezzi/strumenti, e orientato prevalentemente all'accertamento degli apprendimenti degli studenti tramite la ripetizione/riproposizione delle conoscenze trasmesse e comunicate dall'insegnante e/o dal libro. Il portfolio è uno strumento potenzialmente in grado di porre rimedio ai limiti intrinseci del sistema tradizionale di valutazione. Esso mira non solo a valutare *la comprensione superficiale, ma anche la capacità d'uso della conoscenza acquisita in compiti reali e complessi* e, in più, a promuovere il progresso dell'apprendimento, lo sviluppo della capacità di autovalutazione, la crescita del livello di motivazione scolastica, l'aumento di efficacia della scuola e la qualità degli apprendimenti.

Più avanti nel testo sono stati considerati due aspetti della pratica scolastica per lo più trascurati dalla maggior parte degli insegnanti: le "disposizioni" che l'insegnante intende educare e la collocazione dell'apprendimento al centro dell'azione didattica. Questi due aspetti (alcuni li chiamano il "curricolo nascosto") hanno una rilevanza particolare sul tipo di portfolio che sarà prodotto. Detto in maniera più precisa, le scelte inconsapevoli (meglio se consapevoli) che l'insegnante opererà riguardo sia alle disposizioni sia alla "centralità" dell'apprendimento influiranno tanto sulla relazione dei prodotti da inserire nel portfolio quanto sul profilo finale del portfolio stesso. In conseguenza di ciò, sarebbe opportuno che gli insegnanti definissero in anticipo quali sono le disposizioni rispetto alle quali privilegeranno certe attività di apprendimento, e la metodologia didattica che intendono adottare nel corso delle attività di insegnamento/apprendimento. Infine, nel capitolo precedente si è cercato di chiarire un altro aspetto: la valutazione del singolo prodotto o delle prestazioni di fine anno (o di fine biennio) o di fine ciclo dello studente tramite un portfolio finale. Wiggins sottolinea che l'uso di questo strumento ha un duplice scopo: valutare non solo il progresso ma anche il conseguimento degli obiettivi di percorso (benchmark) o di fine ciclo (standard) stabiliti.

Quanto è stato esposto finora può essere rappresentato dalla Figura 3, che riprende la Figura 1 de "il portfolio e la valutazione”.

1. Collocazione temporale degli obiettivi

I vari tipi di obiettivi si possono pensare come distribuiti nel tempo lungo l'intero periodo degli anni di scuola. In questo lavoro, comunque, si considera a titolo di esempio quanto ha a che fare con il segmento della Scuola Primaria.

Si osservi la Figura 1. La freccia grande, che fa da sfondo a tutti gli altri dettagli, rappresenta le disposizioni che l'insegnante tende ad attivare e a sostenere negli studenti e l'"idea" di insegnamento/apprendimento che condivide e che tenta di applicare nella pratica quotidiana. Questo lungo processo di sviluppo è scandito da obiettivi di fine ciclo (quinto anno della Scuola Primaria e terzo anno della Secondaria di primo grado e quinto anno della Secondaria superiore). A questi obiettivi si perviene tramite gli obiettivi di percorso con scadenza annuale o biennale. Infine a questi ultimi si giunge attraverso obiettivi di prestazione e curricolari. Il portfolio dello studente consente di valutare il progresso personale di ciascuno studente nel conseguire i diversi livelli di obiettivi e di attuare eventualmente interventi di aiuto particolare per facilitare il progresso stesso

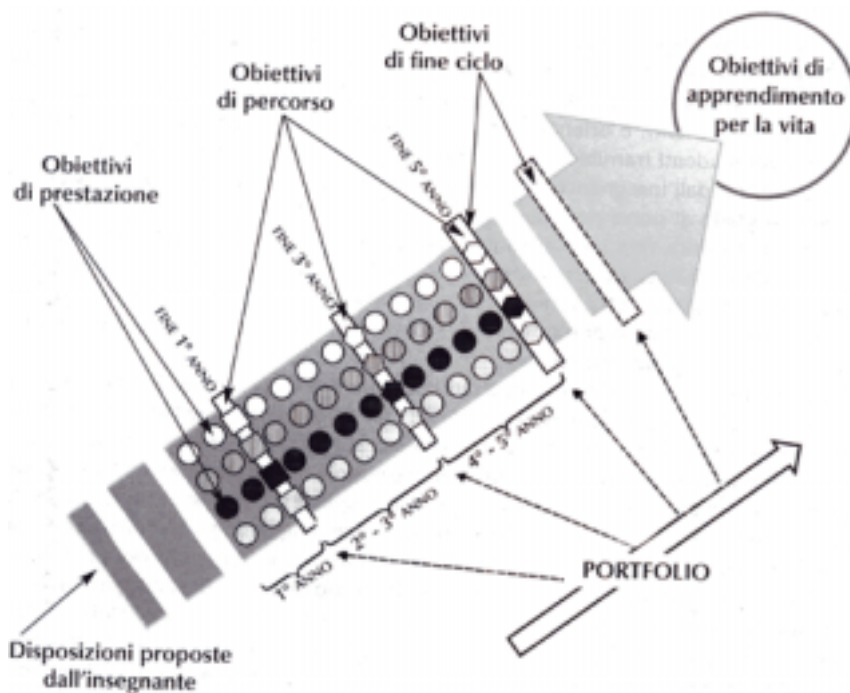


Figura 1

2. La relazione tra gli obiettivi

Sebbene distribuiti e separati nel tempo, i diversi tipi di obiettivi si relazionano e si influenzano reciprocamente. In una prospettiva di pianificazione/programmazione le disposizioni¹ da educare vanno definite per prime in quanto nel loro insieme costituiscono il quadro di riferimento generale sul quale gli insegnanti improntano la loro pratica di insegnamento (la "visione condivisa" della scuola). La definizione delle disposizioni di fine ciclo e di percorso dovrebbe essere accompagnata dalla definizione dei corrispondenti obiettivi curricolari. Le disposizioni e gli obiettivi curricolari di fine anno dovrebbero infine ispirare le scelte di prestazione che gli insegnanti giorno dopo giorno organizzano. Si potrebbe rappresentare la relazione tra i diversi obiettivi con una immagine simile a quella della Figura 2.

¹ Le "disposizioni" sono indicate in questo lavoro anche come "obiettivi di apprendimento per la vita".

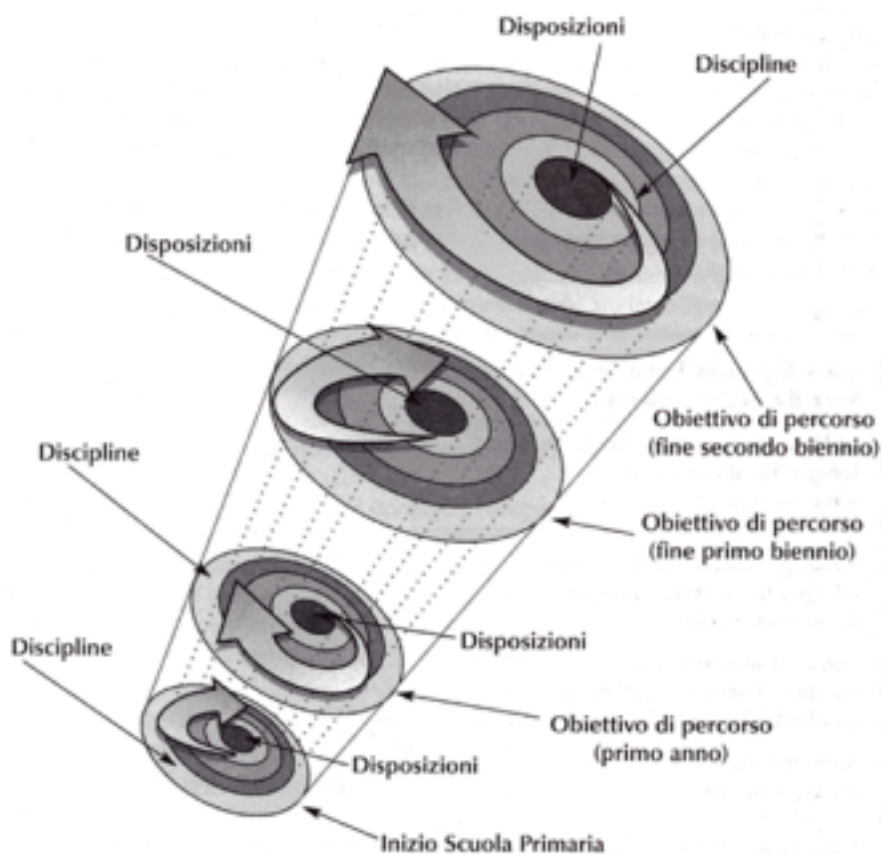


Figura 2

Ad esempio, se viene scelto come obiettivo di apprendimento per la vita *Educare la capacità di autoregolare la propria attività mentale*, la pratica dell'insegnamento/apprendimento dovrà contenere questo obiettivo "infuso" nello sviluppo delle diverse discipline nei vari anni del ciclo scolastico. Sarà proprio la compenetrazione di contenuti di apprendimento e di sensibilità educativa a produrre quell'effetto di "inculturazione educativa" necessaria per sviluppare tale obiettivo nel corso delle quotidiane attività di lavoro (si veda a questo proposito l'esempio illustrato in "La valutazione del portfolio").

3. Estensione e numero degli obiettivi

I diversi obiettivi confrontati tra loro manifestano caratteristiche diverse. *Gli obiettivi di apprendimento per la vita* sono ridotti di numero, la loro educazione avviene per lo più in modo indiretto (attraverso una metodologia che Tishman, Day e Perkins, 1993, chiamano di "inculturazione") e richiede tempi molto lunghi. Gli obiettivi di apprendimento per la vita e quelli curricolari di fine ciclo o di percorso rispondono a due domande sostanzialmente diverse. Il primo tipo di obiettivi risponde pressappoco alla domanda: "*Ti piace...* (dipingere)?"; gli altri due tipi alla domanda: "*Sai...* (dipingere)?". La prima domanda chiede se si ama, se si è inclini a, se si farebbe una attività qualora oppure ogni volta che si avesse la possibilità di farlo, se si possiede la tendenza verso un certo comportamento. La seconda domanda chiede invece se si possiede l'abilità di fare, di eseguire, di mettere in atto un comportamento. Le due realtà possono essere contigue, ma sono indipendenti. Alla scuola è stata spesso rivolta la critica di mirare più a promuovere, controllare e verificare l'abilità che non a educare inclinazioni o disposizioni.

Gli obiettivi di percorso (benchmark) e di fine ciclo (standard) sono allineati, ma anche disposti su livelli diversi di "perfezione", che cresce dai livelli più bassi verso i più alti (si veda la Figura 3).

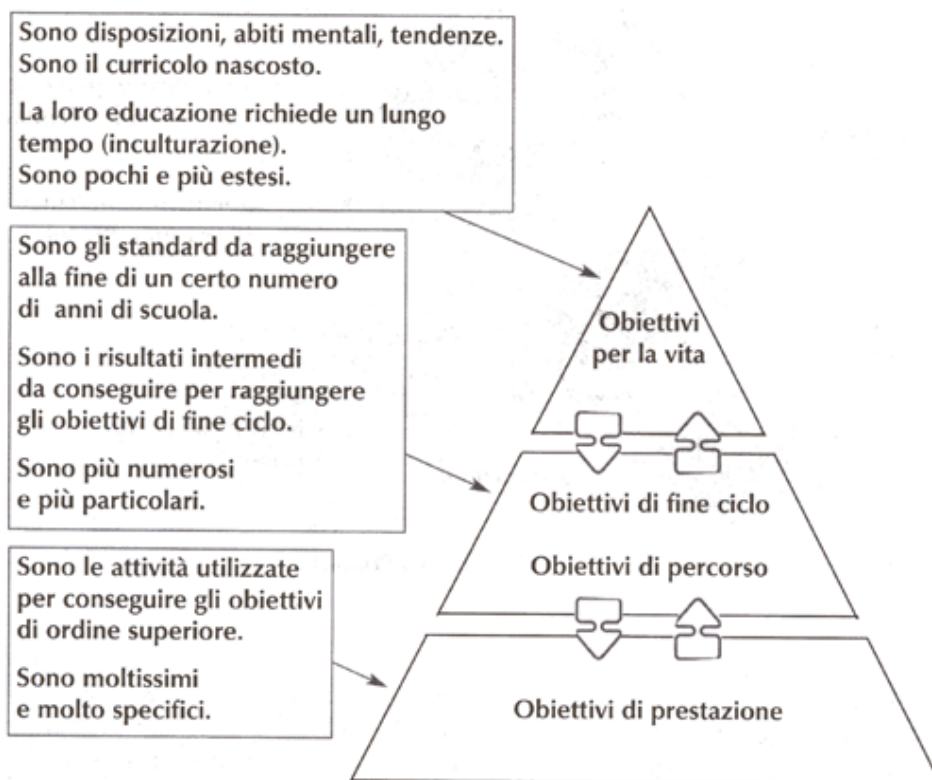


Figura 3

Definite nel dettaglio le caratteristiche di collocazione, di relazione reciproca, di estensione e numero dei diversi tipi di obiettivi, è possibile a questo punto passare alla descrizione delle fasi di progettazione, di organizzazione e di costruzione del portfolio dello studente.

Definire lo scopo del portfolio

Il successo o l'insuccesso dell'applicazione del portfolio dipende dalle risposte che si danno a una serie di domande:

- Quale scopo dovrà avere il portfolio dello studente?² A che cosa dovrà servire?
- In quale momento del ciclo scolastico si colloca? Alla fine dell'anno o per l'incontro periodico con i genitori?
- Che cosa dovrà valutare? Quali sono gli obiettivi da verificare? Quelli di percorso o quelli di fine ciclo?
- Quali materiali dovranno essere prodotti per verificare in modo attendibile se gli obiettivi sono stati raggiunti?
- Quale parte sarà data alla parte essenziale e quale sarà personalizzata?
- Quale relazione avrà il portfolio dello studente che si intende costruire con altri aspetti del processo di insegnamento-apprendimento?

² Più che di portfolio delle competenze è preferibile che si parli di portfolio riferendosi allo scopo per il quale viene istituito. Si parlerà quindi di portfolio di valutazione della disciplina, di portfolio dell'apprendimento, di portfolio di orientamento, di portfolio di progresso e di altri tipi funzionali.

Scegliere uno scopo

Decidere e definire chiaramente lo scopo è un passo fondamentale per risolvere con efficacia molte altre questioni. Lo scopo deve essere precisato riguardo a un certo numero di dimensioni: si tratta di documentare il progresso dello studente? Un risultato conseguito o lacune ancora da superare? Deve precisare anche se si sono raggiunti gli obiettivi di percorso o di fine ciclo stabiliti? Deve responsabilizzare lo studente? Deve educarlo all'autovalutazione? Deve avere un valore "predittivo" di ciò che sa fare o solo di ciò che sa? Deve verificare anche se sono state conseguite le disposizioni a cui è stato orientato l'insegnamento-apprendimento? Quale concetto di valutazione deve trasmettere allo studente?

Naturalmente le risposte a queste domande non possono essere date solo dall'insegnante-tutor. L'ideale sarebbe che, progressivamente, al processo decisionale concorressero le diverse componenti della scuola secondo l'ordine collegio docenti-insegnante/tutor-insegnanti che svolgono l'attività educativa. È un processo che richiede tempo e magari all'inizio non riuscirà a coinvolgere tutti. Di conseguenza, le scelte dovranno venire dalla riflessione congiunta fra gli insegnanti interessati e gli insegnanti-tutor.

Esempio 1

Una scuola, che ha adottato il portfolio come strumento di valutazione, ha risposto alle questioni di ordine generale dopo una lunga discussione condotta a livello di collegio docenti e ha elaborato una dichiarazione.

"La valutazione significativa del progresso dello studente e la sua registrazione saranno trasmesse con chiarezza al personale della scuola, agli studenti e ai genitori. La buona comunicazione tra tutte queste componenti è un elemento critico per programmi educativi di successo. La qualità delle informazioni ottenuta attraverso la raccolta di prove determina la qualità della valutazione. Le decisioni riguardanti l'istruzione e il curriculum si fonderanno su materiali che documentano la raccolta di informazioni, di prove e di osservazioni. La valutazione è centrata sull'apprendimento di classe, connessa direttamente al curriculum attuale, coerente con gli obiettivi stabiliti (obiettivi di fine anno e di fine ciclo espressi attraverso rubriche di valutazione). Le rubriche di valutazione saranno concordate tra gli insegnanti e i genitori che vorranno partecipare alla loro stesura. Al termine saranno presentati a tutti i genitori per avere da loro degli opportuni rilievi. La raccolta delle informazioni e il giudizio di valutazione di fine anno saranno comprensivi e includeranno giudizi su come ogni studente, attraverso una documentazione di prestazioni scolastiche, ha raggiunto gli obiettivi stabiliti, in che cosa dovrà ulteriormente esercitarsi per migliorare e qual è stata la crescita personale. La scheda di valutazione di fine anno accompagnerà il portfolio dello studente che documenta come ogni studente ha partecipato al programma educativo che istruisce il ragazzo nella sua globalità, lo prepara a essere all'altezza di un mondo in rapido cambiamento...

Quest'anno ci impegneremo a valutare gli studenti prendendo informazioni informali da ognuno di loro e faremo riflettere gli studenti sul loro lavoro. Lavoreremo per far sentire il portfolio come una cosa propria che li riguarda, insegnando loro anche ad apprendere come analizzare il lavoro che svolgono.

Il portfolio sarà utilizzato dallo studente per:

- documentare l'apprendimento;
- gioire della crescita;
- responsabilizzarsi rispetto al proprio apprendimento;
- incoraggiare l'autoriflessione e aiutare gli studenti a stabilire degli obiettivi...;
- apprendere a collaborare con i compagni.

Il portfolio sarà utilizzato dagli insegnanti e dai genitori per:

- migliorare l'istruzione;
- condividere informazioni con le famiglie.

Il portfolio sarà a disposizione dei genitori ogni volta che lo vorranno consultare, potrà essere illustrato dallo studente che spiegherà che cosa ha fatto, perché lo ha fatto, in che cosa ritiene vi sia un miglioramento rispetto a un periodo trascorso (inizio dell'anno, due mesi o tre mesi prima) e in che cosa pensa di migliorare nel periodo successivo.

Questa preparazione sarà seguita dall'insegnante disciplinare insieme con l'insegnante-tutor. Qualora lo studente non voglia farlo, la presentazione del portfolio sarà eseguita dall'insegnante-tutor... Pertanto gli studenti saranno invitati a scegliere gli obiettivi per un lavoro che vogliono inserire nel portfolio. Ricevendo le rubriche prima di ogni prestazione saranno sollecitati a fare sempre del loro meglio e a esprimere quello che hanno appreso. Quando si sarà creato il clima favorevole si scambieranno i giudizi sulle loro realizzazioni".

Esempio 2

Un'altra scuola ha riflettuto sul portfolio e ha scelto di rendere pubblici questi scopi.

"Il portfolio sarà utilizzato per rendere gli studenti:

- collaboratori efficaci;
- creativi e strategici;
- persone automotivate;
- comunicatori efficaci;
- cittadini del mondo responsabili."

Definizione, programmazione e valutazione degli obiettivi a livello di apprendimento per la vita, di fine ciclo, di percorso

Come è stato detto in precedenza, si riconoscono obiettivi di diverso livello. Il primo passo è determinare quali sono gli obiettivi a cui si intende educare lo studente "oltre" la scuola e quali sono gli obiettivi di apprendimento di fine ciclo. La sequenza delle operazioni da eseguire è illustrata nel diagramma di flusso della Figura 4.

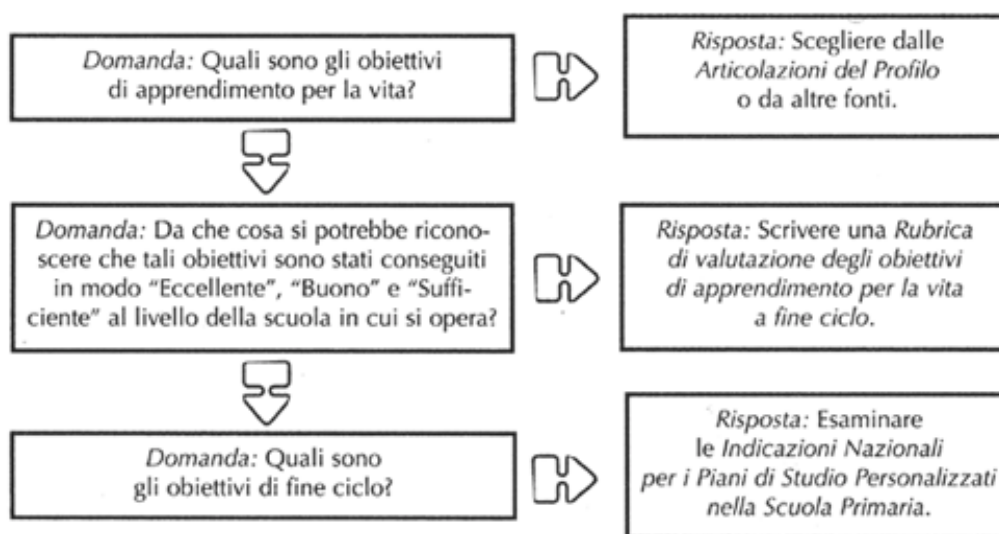


Figura 4

Si immagini una scuola che abbia scelto le seguenti disposizioni Responsabilità, Autoregolazione, Cooperazione (o tratti) da educare come obiettivi di apprendimento per la vita e che li abbia trasformati in una rubrica.

Tabella 1

Rubrica di obiettivi di apprendimento per la vita alla fine della Scuola Primaria

4 – Sviluppo avanzato

- Responsabilità* - Si esamina sulle rubriche di valutazione, scopre i suoi punti di debolezza, predispone esercizi per migliorarsi e si confronta con l'insegnante-tutor.
- Coltiva interessi oltre i compiti strettamente scolastici, li porta avanti parlandone con l'insegnante-tutor o con i genitori.
- Autoregolazione* - Organizza le sue attività di apprendimento prevedendo il tempo e le scadenze.
- Verifica il suo apprendimento sulle rubriche di prestazione.
- Collaborazione* - Partecipa attivamente ai lavori di gruppo.
- I compagni lo desiderano perché partecipa con entusiasmo ai compiti da svolgere in gruppo.

3 – Sviluppo buono

- Responsabilità* - Esegue tutte le attività richieste a scuola, ha cura che i suoi lavori siano ben fatti.
- Non si accorge che alcuni suoi interessi personali lo distraggono eccessivamente da quello che deve fare.
- Autoregolazione* - Per lo più è puntuale alle scadenze di consegna del lavoro e prevede il tempo che gli è necessario per portarlo a termine.
- Si preoccupa non solo di correggersi nei punti di debolezza, ma anche di progredire nelle cose che già esegue a un livello più che sufficiente.
- Collaborazione* - È un collaboratore gradito ai compagni di gruppo. Più esecutore che promotore.
- Collabora, partecipa alle discussioni di gruppo, non domina e non interrompe chi sta parlando.

2 – Sviluppo sufficiente

- Responsabilità* - È soddisfatto quando ha raggiunto un livello di sufficienza nelle prestazioni e non cerca di migliorarsi.
- Fa solo quello che gli è richiesto. Non ha voglia di fare di più.
- Autoregolazione* - Si esamina sulle rubriche solo dopo aver svolto le prestazioni richieste.
- Non si confronta con gli obiettivi di fine anno ma solo con gli obiettivi di prestazione.
- Collaborazione* - Lavora con difficoltà in gruppo. Per lo più solo se si trova con amici che gli sono simpatici.
- Tende qualche volta a imporre le sue idee e non ascolta quelle di altri diverse dalle sue.

1 – Sviluppo all'inizio ancora insufficiente per l'età cronologica

- Responsabilità* - Ha sempre bisogno di essere spinto con preghiere e promesse per fare il minimo necessario.
- Non ha cura dei suoi compiti e delle sue attività. Non ha cura del suo Portfolio come documentazione del suo progresso, del suo impegno e del suo lavoro.
- Autoregolazione* - Non ha il controllo della sua attività scolastica. Deve essere sempre richiamato ai suoi impegni. Porta a termine i compiti scolastici in fretta e senza rivederli.
- Non conosce assolutamente qual è il livello di prestazione che si vorrebbe da lui. Non vuole né cerca il colloquio per migliorare.
- Collaborazione* - Non partecipa ai lavori di gruppo se non per dominare gli altri.
- È invidioso delle cose che fanno gli altri soprattutto se sono migliori delle sue. Non sa che cosa voglia dire fare qualcosa "insieme". Non percepisce il senso di interdipendenza.

Dopo aver stabilito gli obiettivi di apprendimento per la vita a fine ciclo, ogni insegnante dovrebbe stabilire gli obiettivi di fine ciclo disciplinari. Non è possibile riportare qui un esempio per tutte le discipline. Lo faremo solo per Italiano. Se ci si rivolge alle *Indicazioni* si può rilevare che le dimensioni/abilità indicate sono quattro: Ascoltare, Parlare, Leggere, Scrivere. L'insegnante ha collocato le dimensioni e le ha precisate a quattro livelli di competenza. (Per esigenze di spazio si riportano solo alcune determinazioni caratterizzanti). L'insegnante interessato potrà completare la rubrica nella forma che riterrà più opportuna.

Tabella 2

Rubrica di obiettivi di apprendimento per disciplina alla fine della Scuola Primaria

4 – Sviluppo avanzato

- Ascoltare* - Presta attenzione a colui che parla. La mantiene attraverso il
- Parlare* - Si esprime con una pronuncia chiara, stabilisce con chi parla il
- Leggere* - La lettura su testi del suo livello (narrativo ed espositivo) è

- Scrivere*
- Si esprime focalizzandosi sull'argomento e sa distribuire le informazioni. Sa afferrare l'attenzione del lettore ed è espressivo e personale.
 - Le frasi sono ben costruite e grammaticalmente corrette. Possiede un uso corretto dei segni di punteggiatura, delle maiuscole, del periodo. Gli errori sono rari e irrilevanti.

3 – Sviluppo buono

- Ascoltare*
- Presta attenzione a colui che parla. La mantiene attraverso il contatto degli occhi.
 - È in grado di ascoltare e di comprendere comunicazioni prolungate (riassume con parole proprie oppure fa domande pertinenti). Dimostra piacere di conoscere cose nuove. Nelle conversazioni, abbastanza di frequente interrompe chi sta parlando e non sa ridire (spesso solo in parte) correttamente quello che un altro/a ha detto prima di lui/lei.

- Parlare*
- Ha una pronuncia chiara, stabilisce con chi parla il contatto con gli occhi. L'espressione è relativamente ricca di particolari o di sfumature.
 - Si fa facilmente comprendere e non ha difficoltà a immedesimarsi in colui che ascolta.

- Leggere*
- La lettura su testi del suo livello (narrativo ed espositivo) è scorrevole, ma senza espressione e variazioni di tonalità di voce. Legge sia ad alta voce che in modo silenzioso
 - Si ferma quando si accorge di non comprendere quello che legge. Ritorna indietro. Possiede strategie di lettura veloce e di sintesi attraverso il riassunto e l'estrazione dell'idea principale. Ma è troppo essenziale e sintetico tralasciando informazioni talvolta importanti.

- Scrivere*
- Si esprime focalizzandosi sull'argomento e sa distribuire le informazioni. Sa afferrare l'attenzione del lettore ma non cura l'espressione della frase e la precisione del significato delle parole.
 - Le frasi sono ben costruite e grammaticalmente corrette. Possiede un uso abbastanza corretto dei segni di punteggiatura, delle maiuscole, del periodo. Gli errori sono frutto di disattenzione, ma non gravi.

2 – Sviluppo sufficiente

- Ascoltare*
- Mantiene l'attenzione attraverso il contatto degli occhi e interviene

- Parlare*
- Si esprime con una pronuncia chiara e con un vocabolario molto semplice e ridotto. Costruisce frasi brevi e qualche volta incomplete. Commette errori con una certa frequenza.
 - Sa esprimersi con informazioni sufficienti così da essere compreso da colui che lo ascolta. Deve essere aiutato a rifinire la frase.

- Leggere*
- La lettura su testi del suo livello (narrativo ed espositivo) non è fluida soprattutto nel caso che debba leggere un testo nuovo. Legge sia ad alta voce sia in modo silenzioso. Tuttavia la lettura ad alta voce è abbastanza lenta e con errori.
 - Si ferma quando si accorge di non comprendere quello che legge. Ritorna indietro. Riconosce con difficoltà l'idea principale di quello che legge. È povero nelle strategie di lettura, come ricercare dal contesto il significato di una parola che non conosce e fermarsi dopo ogni periodo per sintetizzare ciò che ha letto.

- Scrivere*
- Sa esprimersi focalizzandosi sull'argomento. Fornisce informazioni sufficienti per far comprendere quello che vuole comunicare, ma aggiunge molte altre informazioni non pertinenti e che distraggono. Il pensiero globale è comprensibile, ma in alcune frasi poco chiaro, qualche frase non è completa e definita.
 - Le frasi brevi sono ben costruite e grammaticalmente corrette. Quando il pensiero si fa più complesso e articolato, le frasi diventano grammaticalmente più ricche di errori. Possiede un uso abbastanza corretto dei segni di punteggiatura, delle maiuscole, del periodo. Gli errori sono piuttosto frequenti e non irrilevanti.

1 – Sviluppo all'inizio ancora insufficiente per l'età cronologica

- Ascoltare*
- Non è capace di porsi in situazione di ascolto di una comunicazione verbale. Mentre qualcuno gli parla fa altro e non mantiene l'attenzione attraverso il contatto degli occhi.
 - Ascolta di rado qualcuno che gli parla, né è capace di sostenere comunicazioni prolungate (subito si distrae, non manifesta alcun interesse ad ascoltare neppure un racconto che per i suoi compagni è interessante). Nelle conversazioni vuole sempre parlare lui, non è in grado di parafrasare quello che un altro/a ha detto prima di lui/lei.

- Parlare*
- Si esprime con una pronuncia non chiara, dialettale, con frasi non complete. Anche in piccolo gruppo non riesce a stabilire con chi parla il contatto con gli occhi. La grammatica è scorretta.
 - Si esprime più con gesti che con parole. Nel raccontare qualcosa fornisce informazioni assolutamente insufficienti per poter essere compreso da colui che lo ascolta. Si esprime senza variazioni di toni e di volume.

- Leggere*
- La lettura su testi del suo livello (narrativo ed espositivo) è molto stentata e sillabata. Quando legge da solo muove molto lentamente le labbra.
 - Concentra tutta l'attenzione sul leggere correttamente le parole, ma non riesce a cogliere il significato di ciò che legge. La lettura non è ancora automatizzata.

- Scrivere*
- Non sa esprimersi focalizzandosi sull'argomento. A una

informazione ne associa un'altra, ma le connessioni di significato sono superficiali. Non sa orientare lo scrivere verso lo scopo comunicativo. Non solo è disordinato nel modo di esprimersi, ma anche confuso e non chiaro.

- Le frasi sono costruite male e grammaticalmente scorrette. Molte rimangono incomplete. Non possiede l'uso appropriato dei segni di punteggiatura, delle maiuscole, del periodo. Gli errori sono numerosissimi e compromettono il senso di quello che intende comunicare.

Progettare gli obiettivi e le rubriche di valutazione di percorso

Mentre gli obiettivi di apprendimento per la vita sono inter- e trans-disciplinari, quelli di fine ciclo sono disciplinari e collocati al termine di un percorso educativo definito. Gli obiettivi di percorso rappresentano un passaggio intermedio di una competenza che si sviluppa in un arco di tempo. La loro individuazione può essere molto importante anche al fine di verificare la metodologia dell'insegnante. Nella Figura 5 sono indicate le fasi per definire gli obiettivi di fine anno.

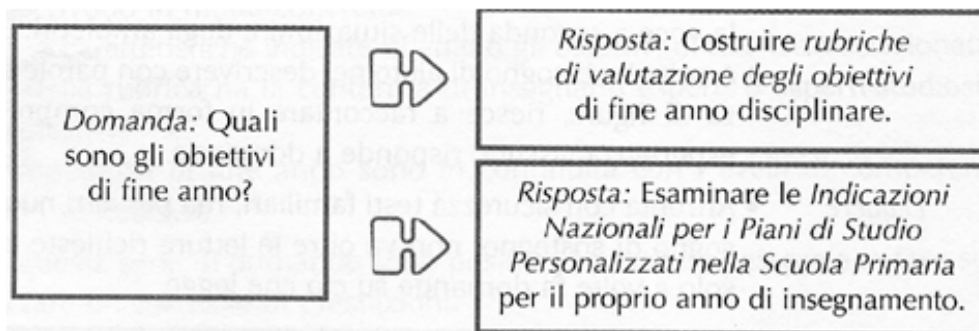


Figura 5

Ecco un possibile modello di rubrica di valutazione degli obiettivi di apprendimento di Italiano al termine della classe prima della Scuola Primaria.

Tabella 3

Rubrica di obiettivi di apprendimento di Italiano alla fine del primo anno della Scuola Primaria	
3 – Sviluppo buono	
<i>Ascoltare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ascolta e presta attenzione a messaggi molto semplici in conversazioni sia brevi sia più prolungate.
<i>Parlare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ascolta e comprende il compagno/a o l'insegnante che legge o - Interviene con sicurezza nel dialogo con i propri compagni in un lavoro da fare insieme. Sa attendere il momento del suo turno di parola. Parla con voce chiara e sa modulare la voce a seconda

raccontare in forma comprensibile qualche esperienza vissuta, risponde a domande.

- Leggere*
- Legge in modo scorrevole, si autocorregge, si mette alla prova nella lettura di parole che non conosce, usa il contesto e le illustrazioni per comprendere meglio, legge con espressione. Sceglie di leggere per piacere.
 - Legge testi di uso quotidiano oltre quelli che gli sono richiesti dalla scuola, trova piacere nella lettura e fa domande su ciò che legge.

- Scrivere*
- Scrive con entusiasmo, sicurezza e autonomia frasi semplici, è corretto nell'uso ortografico e significativo di parole e usa i verbi nei tempi corretti. Scrive un fatto nella sequenza temporale.
 - Usa la penna o la matita per scrivere con sicurezza. Conosce l'uso delle convenzioni semplici della maiuscola a inizio frase, il punto, la virgola, il punto interrogativo. Scrive da sinistra a destra, dall'alto in basso.

2 – Sviluppo sufficiente

- Ascoltare*
- Presta attenzione a messaggi molto semplici in conversazioni sia brevi sia più prolungate.
 - A volte si distrae, è poco interattivo.

- Parlare*
- Interviene con qualche incertezza nel dialogo con i propri compagni in un lavoro da fare insieme. Sa attendere il momento del suo turno di parola. Parla con voce, chiara ma non sempre riesce a modulare la voce a seconda delle situazioni e degli ambienti.
 - A volte ha bisogno di aiuto nei descrivere con parole sue una sequenza di figure, riesce a raccontare in forma comprensibile qualche esperienza vissuta, risponde a domande.

- Leggere*
- Affronta con sicurezza testi familiari, ma per altri nuovi ha ancora bisogno di sostegno, non va oltre le letture richieste, si autocorregge, solo a volte fa domande su ciò che legge.

- Scrivere*
- Scrive poche frasi ma con ordine logico, è essenziale nell'espressione dei suoi pensieri o delle sue esperienze, costruisce le frasi in modo indipendente.
 - Ha una scrittura leggibile ma ancora incerta, usa i segni convenzionali per esprimersi. Scrive seguendo le linee e le convenzioni da sinistra a destra, dall'alto in basso.

1 – Sviluppo all'inizio ancora insufficiente per l'età cronologica

- Ascoltare*
- Comprende a fatica quello che gli viene detto. È necessario ripetere le cose più volte e in forme diverse.
 - Spesso è disattento, ha un periodo di attenzione brevissimo, non si concentra su chi gli sta parlando.

- Parlare*
- Interviene raramente nel dialogo con i propri compagni in un lavoro da fare insieme. Non rispetta il suo turno di parola. Parla con voce chiara ma non sa modulare la voce a seconda delle situazioni e degli ambienti.

	<ul style="list-style-type: none"> - Non sa descrivere con parole sue una sequenza di figure, riesce a stento a raccontare in forma comprensibile qualche esperienza vissuta, non risponde a domande.
<i>Leggere</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Non è in grado di leggere in modo indipendente. Per la comprensione di qualche testo si affida alle figure ma non a ciò che ha letto. Partecipa alla lettura condivisa, non sa ancora che dalle parole si traggono significati. - La lettura su testi del suo livello è ancora stentata e sillabata.
<i>Scrivere</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Molto povero nell'espressione dei suoi pensieri o delle sue esperienze. Riesce con molta fatica e solo se aiutato a costruire qualche frase. - Ha una scrittura illeggibile e usa segni non convenzionali per esprimersi. Scrive non seguendo le linee e le convenzioni da sinistra a destra, dall'alto in basso. Mescola parole e segni nella scrittura di frasi. Legge segni e figure come se fossero frasi.

Dopo avere sviluppato la rubrica di valutazione degli obiettivi curricolare di fine anno è importante che l'insegnante si ponga alcune domande di controllo del lavoro svolto. Esse possono essere simili alle seguenti:

1. È possibile che le caratteristiche individuate siano troppo numerose o eccessivamente perfette da rendere improbabile che gli studenti possano conseguirle nel tempo a loro disposizione?
2. I livelli di competenza sono specificati in modo chiaro? Si possono individuare delle àncore che li descrivono in modo concreto?
3. Si è sicuri che le caratteristiche indicate riflettano gli obiettivi di fine ciclo selezionati?
4. La gradualità della rubrica ha la conferma di insegnanti esperti o esperti-studiosi o autori di testi scolastici?
5. I livelli di competenza di fine anno sono in continuità con i livelli di competenza richiesti nell'anno successivo?

Se le risposte a questa serie di domande sono positive è possibile passare alla fase successiva: organizzare un curricolo di prestazioni.

Organizzare un curricolo di prestazioni

Definiti gli obiettivi di fine anno, l'insegnante "immagina" o prepara un percorso di esperienze di apprendimento che dovrebbero condurre gli studenti a conseguire il livello di competenza più elevato. Per Glatthorn (1999), i compiti di prestazione sono "problemi complessi 'aperti' posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa. I compiti di prestazione costituiscono il fondamento della valutazione della prestazione" (p. 67). La definizione di questi compiti include le seguenti operazioni: 1. Specificare le conoscenze (prerequisite o nuove) che dovranno essere applicate. 2. Proporre una linea guida (procedura e modalità) che serva a portare a termine il compito. 3. Indicare esattamente quando la prestazione può considerarsi conclusa. 4. Predisporre una rubrica di valutazione della prestazione richiesta. La sequenza delle diverse operazioni è sintetizzata nella Figura 6.

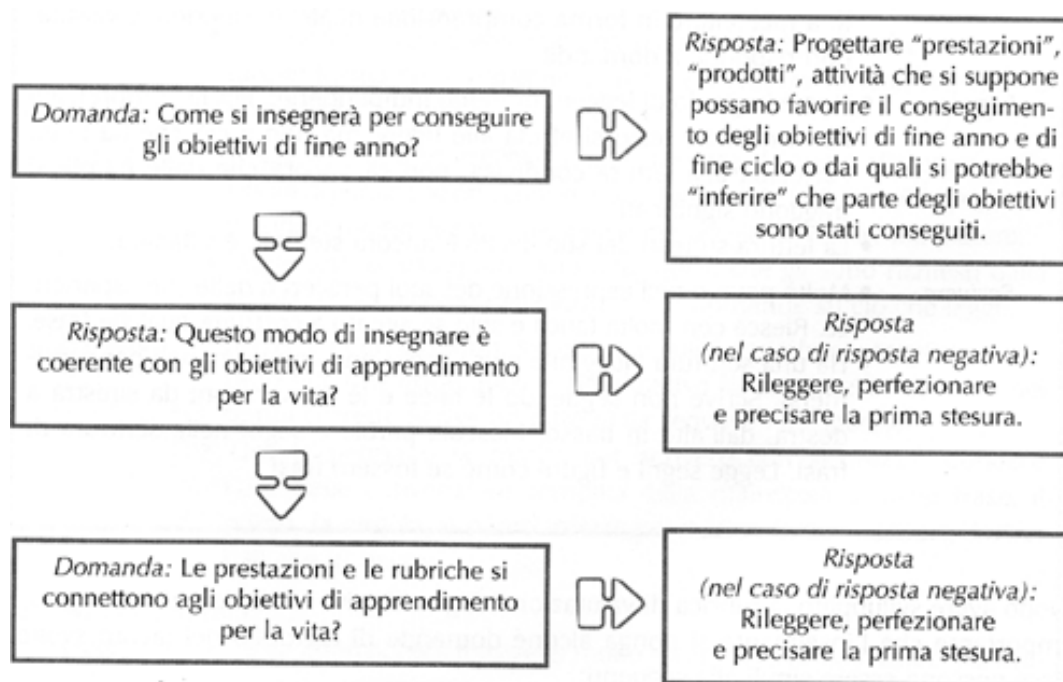


Figura 6

Ecco come un insegnante di Italiano del primo anno della Scuola Primaria ha operato per sviluppare un curriculum di prestazioni.

L'insegnante ha pensato di procedere con una prima prestazione per verificare le competenze iniziali possedute dagli studenti.

Pensando che qualcuno conoscesse già qualche segno linguistico, che qualcun altro sapesse già scrivere parole (forse il proprio nome), che qualcun altro ancora fosse già capace di leggere, ha consegnato agli alunni un foglio bianco predisposto (vedi Figura 7) e ha richiesto la seguente prestazione:

"Descrivi su questo foglio a papa o mamma o a qualche amichetto o amichetta questo giorno di scuola".

Nome:

Cognome:

Data:

Figura 7

Dopo l'esecuzione del compito, l'insegnante ha predisposto la rubrica seguente:

Tabella 4

Fase iniziale	In fase di sviluppo	Fase avanzata
Non conosce la posizione del	Conosce la posizione del foglio per	Conosce la posizione del foglio per

foglio per scrivere.	scrivere.	scrivere.
Non conosce alcuna lettera dell'alfabeto.	Conosce qualche lettera dell'alfabeto (maiuscola).	Sa scrivere il suo nome e cognome (maiuscola - minuscola).
Non sa leggere.	Non sa leggere.	Sa leggere alcune parole.
Fa scarabocchi pensando di scrivere parole.	Scrive qualche lettera insieme a scarabocchi.	Scrive anche qualche numero.

Prima di riproporre qualsiasi prestazione è importante che l'insegnante verifichi se la prestazione stessa, nel modo in cui è richiesta, contribuisca anche al conseguimento degli obiettivi di apprendimento per la vita.

Nel caso appena descritto, l'insegnante forniva queste indicazioni:

"Prima di scrivere, pensa le cose che vuoi dire a papà o mamma o a qualche amichetto o amichetta in questo giorno di scuola. Poi lavora **da solo**. Infine, spiega al tuo **vicino di banco** quello che hai fatto".

Il risultato della prestazione è stato inserito nel portfolio (sezione Italiano) come documento iniziale. Altre prestazioni sono seguite e di volta in volta gli studenti documentavano i loro progressi.

In generale, una "buona prestazione":

1. Ha una forte connessione con gli obiettivi di fine anno e di fine ciclo.
2. Richiede che gli studenti recuperino conoscenze precedenti e ne acquisiscano di nuove.
3. Sollecita l'uso di processi cognitivi complessi (ragionamento, transfer, pensiero critico, creativo).
4. È inserita in contesti significativi e reali.
5. Coinvolge l'interesse degli studenti.
6. Chiede che gli studenti comunichino ai propri compagni i processi utilizzati e come li hanno utilizzati.
7. Esige uno sforzo prolungato.
8. È praticabile nel contesto della classe o della scuola
9. Sfida le capacità degli studenti.
10. È fornita di criteri e rubriche per la valutazione.
11. Consente una valutazione dei risultati sia del singolo che del gruppo.
12. Consente agli studenti di eseguire le cose in modi diversi.

Ogni prestazione sarà sempre un momento iniziale e un momento finale. In quanto momento iniziale, fa vedere i punti di forza e i punti di debolezza. A partire da essi l'insegnante deciderà altre prestazioni "individualizzate" per la conferma dei livelli già raggiunti e di quelli da migliorare o per la scelta di nuovi passi da compiere. È sulla base di queste osservazioni che è possibile individualizzare il progresso.

Il percorso può consistere di prestazioni ripetute che sostanzialmente richiedono le stesse conoscenze e abilità (in questo caso solo la prima e l'ultima entrano nel portfolio). In altri casi l'insegnante potrà partire da livelli di competenza molto elevati e costruire prestazioni di miglioramento progressivo.

In ogni caso è importante che ogni insegnante per la propria disciplina programmi una scheda simile a quella riportata nella Tabella 5.

Tabella 5

Piano degli obiettivi, delle prestazioni e delle valutazioni per l'anno 2002-2003			
ottobre			
Obiettivo	Attività curriculari	Prestazioni	Strumento di valutazione
Le prime strategie di lettura – scrittura – comprensione della lingua	Gli studenti dimostreranno quello che sanno riguardo ai segni linguistici	Scheda di prestazione iniziale	Scheda di prestazione iniziale e rubrica di valutazione
	Apprendimento dei segni linguistici	Gioco combinatorio di consonanti e vocali per formare parole	Gioco combinatorio di consonanti e vocali per formare parole
	Rapporto cose – simboli	I nostri nomi: "Ognuno di noi in parole"	Scrivere i nome di tutti i compagni in parole

Naturalmente le prestazioni sono controllate in riferimento agli obiettivi di apprendimento per la vita, oltre che agli obiettivi di fine ciclo e di percorso dell'anno. Un certo numero di prestazioni e il conseguimento di un determinato obiettivo suggeriranno all'insegnante di "fare il punto" della situazione. Il punto a cui fermarsi per una riflessione può essere determinato in modo diverso a seconda dell'età, del progresso fatto e... della fantasia dell'insegnante e dei genitori.

Ecco come un insegnante di classe prima ha pensato di procedere in questa fase. Ha chiesto ai suoi alunni di confrontare la prima e l'ultima prestazione e ha poi proposto che "scrivessero" su una scheda una delle seguenti frasi, scegliendo quella che esprimesse meglio ciò che avevano fatto: "Ho imparato molto", "Mi è piaciuto molto", "È stata una grande fatica", "Posso fare ancora di più". Entrambi i lavori e la scheda di valutazione sono stati consegnati all'insegnante e fatti vedere ai genitori. Sono stati i primi materiali inseriti nel portfolio (a questo riguardo è bene ricordare quanto si è detto nelle pagine precedenti, e cioè che, in questa esperienza, *Gioire per il progresso compiuto e Incoraggiare l'autoriflessione* erano alcuni degli scopi che lo strumento del portfolio mirava a perseguire).

Terminata l'unità, è stata poi presentata la sfida successiva. Naturalmente le attività proposte vanno sempre adattate al progresso compiuto e all'età degli studenti.

Conclusione

Riassumiamo le fasi del lavoro di progettazione con l'aiuto di alcune citazioni:

"La prima considerazione da fare in ogni sistema di portfolio riguarda il suo scopo. C'è bisogno di una ragione per la creazione del portfolio. Si immagini la difficoltà di selezionare cose per un portfolio che non abbia alcuna connessione con ciò che il portfolio deve rappresentare. Gli scopi generali includono: (1) mantenere traccia del progresso dello studente; (2) offrire agli studenti l'opportunità di valutare le loro realizzazioni; (3) assistere l'insegnante nella pianificazione dell'istruzione; (4) determinare la misura in cui gli obiettivi di apprendimento stabiliti sono stati conseguiti; (5) aiutare i genitori a comprendere lo sforzo e il progresso dei loro ragazzi; (6) servire come base per un programma di valutazione; (7) determinare la posizione dello studente entro e fuori della classe." (Melograno, 1996, p. 155).

Dopo aver definito gli scopi del portfolio, l'insegnante prevede la possibilità di una ricca serie di lavori da inserire nella raccolta. Dennie Palmer Wolf (1989) suggerisce una procedura abbastanza semplice da seguire:

"Tanto per cominciare, gli studenti raccolgono più che un insieme diverso di lavori finiti. Infatti raccolgono ciò che sono arrivati a chiamare biografie di lavori, un insieme di lavori e riflessioni. Una biografia di lavoro rivela la geologia di momenti diversi che sottostanno alla produzione di ogni progetto principale. Tra i giovani musicisti che si preparano per un concerto, tale biografia include, su una cassetta normale, registrazioni di una sezione particolarmente significativa di un pezzo. Per un giovane scrittore potrebbe includere annotazioni, diagrammi, la prima bozza e la versione finale di una poesia.

L'ampiezza dei lavori è volutamente diversa. Uno studente artista potrebbe includere collage, stampe, fotografie o ritratti, paesaggi o situazioni di vita. Un giovane scrittore potrebbe mettere insieme materiali diversi come pezzi di giornale, lettere, poesie o saggi per la scuola di studi sociali" (p. 37).

La fase successiva è quella della valutazione del portfolio. A questo riguardo Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) osservano che, nella scelta dei criteri, gli insegnanti alla prima esperienza di costruzione di un portfolio pensano che questa attività possa essere più proficua se gestita solo da loro. Ritengono che i ragazzi non siano in grado di collaborare o di preparare insieme con loro i criteri di valutazione. Al più si preoccupano che li comprendano. Tuttavia, quando dispongono di maggiore esperienza, insegnanti e studenti possono collaborare in maniera molto produttiva per stabilire criteri e indicatori di qualità dei prodotti da inserire nel portfolio.

"La negoziazione della selezione dei criteri, dicono gli autori, aumenta il coinvolgimento degli studenti e li aiuta a considerare la valutazione come un'attività collaborativa. La partecipazione degli studenti nel decidere i criteri costruisce senso di proprietà, responsabilità e coinvolgimento nell'intero processo di apprendimento. In più, quando partecipano nella scelta dei criteri, gli studenti considerano il processo come onesto e significativo perché comprendono che cosa ci si aspetta da loro e possono mirare a ciò che sarà valutato" (p. 20)

Domande & Risposte

- È opportuno che l'intero lavoro di progettazione del portfolio sia delegato a un gruppo di lavoro nell'istituto? Come garantire la reale condivisione delle decisioni del gruppo di lavoro con i singoli docenti? È preferibile delegare un'équipe alla scelta dei criteri e degli strumenti? In quest'ultimo caso, come si ricompona la pluralità delle opzioni? Come e quando ci si interroga sui significati impliciti delle scelte compiute?

L'ideale sarebbe che alcune parti fossero realizzate a livello di collegio dei docenti, altre a livello di équipe pedagogica (o di consiglio di classe) e altre dal singolo insegnante nella disciplina che lo riguarda. Tuttavia, il problema non è tanto "chi delegare per che cosa" quanto piuttosto che le cose realizzate siano veramente applicate. Se tutte le parti del processo di costruzione venissero affidate a un gruppo o a una commissione è molto probabile che rimarrebbero lettera morta. Il rischio da evitare è che il processo di costruzione resti isolato, cioè separato dallo sforzo di assimilazione e di riflessione da parte dell'insegnante. Idealmente sarebbe auspicabile che la rubrica di valutazione di apprendimento per la vita fosse costruita dal collegio degli insegnanti. Qualora fosse condivisa, potrebbe costituire anche l'"identità" della scuola. Sempre idealmente è ipotizzabile che la rubrica di valutazione di fine ciclo venisse sviluppata a livello di regione o di provincia.

Realisticamente si deve invece pensare che tanto il lavoro di progettazione quanto la costruzione della rubrica di valutazione del portfolio vengano affidati ai team delle singole discipline. È questo evidentemente un impegno oneroso perché richiede non solo di affrontare compiti del tutto nuovi, ma anche di lavorare costantemente insieme. In ogni caso non è pensabile che essi possano raggiungere subito dei risultati perfetti. Sarà necessario lavorare

per progressive approssimazioni e per confronti, forse anche prendere visione dei prodotti di altri istituti.

- **Come accertare la funzionalità e l'efficacia dell'introduzione del portfolio nell'istituto?**

Lo si può fare a partire da diverse prospettive, e cioè dalla prospettiva dello studente, dell'insegnante, dei genitori e del portfolio stesso. Per quanto riguarda lo studente si potrebbe verificare qual era lo scopo del portfolio e come il portfolio stesso è stato applicato per conseguire tale scopo. Per quanto riguarda l'insegnante si potrebbe controllare se la sua professionalità si è accresciuta. Dalla prospettiva dei genitori si potrebbe controllare se si sentono più "dentro" la scuola, dalla prospettiva del portfolio si potrebbe accertare se questo strumento consente una valutazione "migliore" dell'apprendimento dello studente.

In ogni caso, si tenga presente che: (1) più bassa è la fiducia nell'efficacia dello strumento, tanto più è probabile che si vada incontro a una "profezia che si autoavvera". Se non si entra dentro lo spirito del significato del nuovo sistema di valutazione, è probabile che si giunga alla conclusione che il vecchio sistema era migliore. In alcuni Paesi in cui il portfolio è stato introdotto, dopo anni c'era ancora chi rimpiangeva il vecchio sistema; (2) una nuova esperienza richiede tempo per diventare "routine" e per questo si dovrà attendere qualche tempo prima di "verificare".

Infine non si deve dimenticare che il portfolio è prima di tutto uno strumento educativo, non un adempimento burocratico da espletare.

- **Quali elementi di continuità si prevedono nel portfolio? È necessario coinvolgere i docenti dei diversi anni di scuola presenti nell'istituto e altri ancora?**

Un elemento di continuità è dato dalle rubriche di valutazione di percorso e di fine ciclo. Un altro elemento è dato dal portfolio stesso che passa da insegnanti di un ciclo a insegnanti di un altro ciclo. Il problema della "continuità" è un problema molto serio nella scuola. I progetti portati avanti da Freiberg e da Slavin dimostrano che c'è molto da fare e bisognerebbe considerarlo dalla prospettiva degli studenti.

Il portfolio è certamente uno strumento che introduce qualcosa, forse indurrà delle iniziative, delle riflessioni che possono documentare cause, suggerire soluzioni...

Certamente è un elemento di continuità migliore della "pagella" tradizionale.

- **Come si modifica la documentazione scolastica (registri, agende, narrazioni...) con l'introduzione del portfolio?**

Al momento non è chiaro, ma è evidente che l'introduzione del portfolio dovrebbe sostituire le precedenti registrazioni di voti o l'esposizione pubblica dei voti finali ecc. È evidente che si dovranno risolvere numerosi problemi anche pratici. Ad esempio, se il portfolio è proprietà dello studente, quale "memoria" deve rimanere nella scuola? Se il portfolio è dell'istituto, che cosa passa a un altro istituto? Passa tutto o solo qualche parte di esso? Esistono numerose possibili soluzioni. Ad esempio, il portfolio elettronico adottato in alcuni Paesi è una di queste. Un'altra potrebbe essere la conservazione dei valori numerici accompagnati dalla rubrica di valutazione del portfolio che ne specifica il valore.

- **Come utilizzare la documentazione didattica per interventi di recupero e per percorsi legati all'orientamento?**

Se non vengono costruite le rubriche di valutazione di percorso è difficile riuscire a scoprire le lacune di apprendimento. La rubrica, l'autovalutazione dello studente e il dialogo con l'insegnante e con i genitori sono necessari per riuscire a intervenire e studiare percorsi individualizzati di recupero. La rubrica è importante perché consente, se è fatta bene, di individuare con precisione il "luogo" su cui intervenire per recuperare le difficoltà.

- **Eventuali informazioni provenienti dal portfolio dello studente possono essere utilizzate da tutti i docenti o solo/prevalentemente dall'insegnante-tutor?**

Se si educa insieme e si collabora insieme non esistono ragioni perché le informazioni non debbano circolare tra gli insegnanti. Naturalmente allo scopo di contribuire a migliorare i livelli di sviluppo dei ragazzi. In ogni caso, ma è superfluo dirlo, le informazioni apprese dovrebbero

far parte del segreto professionale dei singoli insegnanti. Va tuttavia notato che vi sono due tipi di portfolio. Uno disciplinare e l'altro finale. Lo scambio di informazioni più frequente e più comune dovrebbe avvenire durante il percorso dell'anno. Dallo scambio dovrebbe scaturire un miglioramento della conduzione della classe, dell'istruzione e dell'integrazione di interventi che arricchiscono l'azione educativa di ciascuno. Questo scambio di informazioni fa parte del lavoro professionale degli insegnanti. Si immagini la situazione di un ospedale nel quale il reparto di cardiologia, di analisi, di chirurgia non comunicano tra di loro sullo stato di salute di un malato.

- **La raccolta deve essere settimanale? Mensile? Trimestrale?**

Non esiste un criterio fisso. La decisione dipende dall'andamento dell'apprendimento e dalla necessità di riflettere su come procedono le cose tra gli insegnanti, i genitori e i ragazzi. Circostanze come improvvise situazioni problematiche, cambiamenti di metodologia, richieste di approfondimento di interessi da parte degli studenti, interventi particolari da attuare con uno o più ragazzi sono a volte sufficienti per decidere di anticipare o rimandare la raccolta del materiale prodotto.