

L'uso del Portfolio: cambio di prospettive nella valutazione del docente

LUCILLA LOPRIORE
Università Roma Tre

INTRODUZIONE

I felt defeated at times when I realized that in the end, there still was the grade to contend with. During the week I was reviewing the portfolios, I would walk around my apartment demanding..: 'Who owns learning anyway?'

As a teacher, I feel that the portfolios provide me with so much feedback about my own teaching. I have found it challenging and sometimes frustrating to sustain enthusiasm about the validity of portfolios if the teacher is working within a system which is still heavily grade-oriented and test-based...

(Maricel Santos interviewed by Kathy Bailey, 1998)

La dichiarazione dell'insegnante, intervistata a proposito dell'uso del Portfolio da Kathleen Bailey nel suo testo sulla valutazione, illustra una delle conseguenze più interessanti e meno prevedibili dell'introduzione di forme di valutazione alternativa nei processi valutativi: l'inevitabile cambio di prospettiva dei docenti che hanno accettato e istituzionalizzato forme autovalutative quali il Portfolio all'interno di un sistema che utilizza parametri tradizionali di valutazione. Tale cambio di prospettiva implica un ripensamento non solo delle modalità di valutazione degli apprendimenti ma anche degli atteggiamenti valutativi dei docenti e autovalutativi degli allievi.

Scopo di questo intervento è discutere tale cambiamento di scenario, soprattutto nello sviluppo professionale dei docenti, e affrontare le prospettive e le sfi-

de poste nel corso di questi ultimi anni con l'introduzione del Portfolio. L'intervento si colloca nell'ambito di una ricerca sulle forme di valutazione autentica nelle scuole e nelle università che si è articolata in tre fasi.

Prima fase (2002/2003): avvio all'uso del Portfolio, all'autovalutazione e alla conoscenza degli stili di apprendimento degli allievi in un progetto collaborativo tra un corso di laurea in lingue e i corsi di lingua del Centro linguistico. La ricerca è stata effettuata su un campione di 169 studenti dell'Università di Cassino ed è stata presentata nel 2003 al convegno AICLU di Trieste.¹

Seconda fase (2004/2006): indagine sull'integrazione di forme valutative tradizionali e alternative a scuola e all'università. La ricerca è stata effettuata su un campione di 67 docenti di scuola e 23 universitari ed è stata presentata nel 2006 al convegno AICLU di Bolzano.²

Terza fase (2006/2007): riflessione sui mutamenti indotti dalle forme di valutazione integrata e dal Portfolio e occorsi negli atteggiamenti e nella valutazione nel docente e nell'apprendente. La ricerca si è fondata su una serie di interventi di formazione professionale di docenti sulla valutazione che hanno avuto come tema l'adozione di forme di autovalutazione. La sintesi di questa ricerca è stata presentata nel corso di un laboratorio durante il seminario AICLU svoltosi a Trieste il 5 ottobre 2007.

La ricerca ha evidenziato alcune delle ipotesi da cui era partita, ovvero che le forme di valutazione autentica finiscono inevitabilmente per incidere sulla professionalità docente rimettendone in discussione alcuni degli aspetti più fondanti.

È utile quindi fornire alcune informazioni preliminari su due dei cardini su cui si fonda l'idea di Portfolio, ovvero la valutazione autentica e l'autovalutazione.

LA VALUTAZIONE AUTENTICA

Nel corso di questi ultimi vent'anni in ambito valutativo sono state messe in discussione le forme di valutazione degli apprendimenti tradizionalmente utilizzate, in particolare gli strumenti oggettivi di valutazione del profitto. Quando si valutano le competenze di un allievo, hanno infatti dichiarato numerosi docenti, soprattutto quelli di lingue straniere, è necessario prevedere l'uso di diversi tipi di strumenti di misurazione in grado di fornire informazioni valide non solo sotto il profilo degli esiti ma anche dei processi che li hanno generati.

La prospettiva che attualmente va sempre più diffondendosi è in favore dell'idea dell'accertamento degli apprendimenti legato ai contesti di insegnamento e alle effettive prestazioni degli allievi (*performance assessment*), quella della valutazione delle prestazioni in situazioni reali, abituali, ordinarie o quotidiane di classe (saper effettuare o formulare un progetto, risolvere un problema, fare una dimostrazione, mettere in atto una procedura appresa ecc.) definita come *valutazione autentica*, cioè valutazione delle abilità acquisite mediante prove più funzionali delle forme più tradizionali di valutazione. Una fra le principali ragio-

ni di insoddisfazione espressa nei confronti delle prove oggettive è da attribuirsi alla validità di questo tipo di strumenti. In generale, si sostiene che le prove oggettive o strutturate misurano conoscenze decontestualizzate e non vengono ritenute lo strumento più adeguato a raccogliere informazioni sui processi.

La valutazione delle prestazioni è maggiormente valida quando è autentica, ossia quando essa rivela una data competenza in un contesto reale e naturale in cui ne è richiesta l'applicazione. Il *Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue Moderne* (2001) è stato, in tal senso, il primo manuale a fornire ai docenti di scuola e universitari una chiave di lettura delle prestazioni di apprendenti di lingue straniere tramite l'uso di descrittori di competenze d'uso della lingua che hanno consentito agli studenti di riconoscere le proprie competenze e ai docenti di monitorare e valutare in modo più puntuale le prestazioni e il progresso degli apprendenti. Il Quadro ha così consentito la realizzazione di forme di valutazione più rispondenti alle prestazioni reali degli allievi.

Un accertamento *autentico* si basa sulla necessità di utilizzare una pluralità di strumenti in relazione a obiettivi complessi e a diversi contesti di istruzione. Ciò non significa abbandonare le forme tradizionali o oggettive di valutazione ma integrarle con altre fonti informative, come l'osservazione sistematica, interviste, protocolli o schede per l'analisi di soluzioni di problemi, griglie di auto-valutazione degli allievi o resoconti delle loro esperienze di apprendimento, per avere a disposizione una molteplicità di riferimenti che consentano una loro migliore interpretazione e più fondate elaborazioni di giudizi e prese di decisione. L'accertamento definito *autentico* si basa su quattro caratteristiche:

- a) si riferisce al programma d'istruzione condotto in classe. Agli allievi vengono poste domande significative e problemi rilevanti per le loro esperienze di apprendimento;
- b) ha a disposizione testimonianze provenienti da una molteplicità di attività e prestazioni e da diversi punti di vista;
- c) è legato ad attività motivanti di insegnamento-apprendimento in modo da stimolare l'insegnante e gli allievi a fare meglio, in quanto si tratta soprattutto di auto-valutazione e auto-riflessione;
- d) riflette gli standard della classe e non si riferisce a una norma.

Valutazione autentica e valutazione con prove oggettive (strutturate e semistrutturate) sono entrambi approcci validi e complementari, la scelta dell'uno o dell'altro o il ricorso ad entrambi dipende unicamente da ciò che si vuole misurare.

Nella tabella riportata di seguito, a puro titolo esemplificativo, vengono sintetizzate le differenze tra una valutazione effettuata con prove oggettive e una valutazione di tipo autentico. In realtà, in un'ottica di complementarità tra le due forme di valutazione, esistono ampi margini di sovrapposizione tra un tipo di valutazione e l'altra.

PROVE OGGETTIVE	VALUTAZIONE AUTENTICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Prove di valutazione e momento di insegnamento sono separati 2. Le prove sono uguali per tutti gli allievi 3. Le decisioni vengono prese sui punteggi complessivi ottenuti ad una prova 4. L'accento viene posto sugli errori e le lacune degli allievi 5. Si basa su un unico esame 6. Si pone l'attenzione sulle risposte corrette 7. Si esprimono giudizi ma non al fine di migliorare le prestazioni 8. Gli insegnanti sono maggiormente concentrati sull'uso di prove 9. Si evidenziano le scarse competenze e conoscenze degli allievi 10. Si richiede agli studenti di lavorare individualmente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La valutazione è parte integrale dell'insegnamento 2. Gli allievi sono considerati individualmente 3. Vengono considerate fonti diverse di dati per prendere decisioni 4. L'accento viene posto sui punti di forza e i progressi degli allievi 5. Valutazione continua e longitudinale 6. Possibilità di considerare prospettive diverse 7. Le informazioni raccolte servono per migliorare l'apprendimento 8. Gli insegnanti pongono maggiormente l'attenzione sulla definizione dei curricoli e il continuo controllo dei processi di insegnamento 9. Si evidenziano le abilità di pensiero e i buoni risultati degli allievi 10. Viene incoraggiato un apprendimento collaborativo e attivo da parte degli allievi

Fig. 1. Confronto tra valutazione con prove oggettive e valutazione autentica (adattamento di Kohonen, 1997 e di Armstrong, 1994, in Lopriore-Salerni, 2001)

L'AUTOVALUTAZIONE

L'autovalutazione è quella forma di valutazione delle conoscenze e delle competenze svolta direttamente dall'allievo spesso a supporto della valutazione del docente e si realizza sulla base di specifici criteri e di griglie redatte in modo da consentire all'allievo il riconoscimento delle singole conoscenze e competenze nei vari contesti d'uso e di individuare i propri punti di forza e di debolezza. L'autovalutazione può focalizzarsi su capacità anche extralinguistiche e configurarsi sotto forma di questionari, diari, schede di osservazione ecc. L'autovalutazione è la diretta conseguenza dell'enfasi posta sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento e sullo sviluppo di strumenti legati alla valutazione delle strategie di apprendimento utilizzate dagli apprendenti. Il coinvolgimento degli allievi nel processo di valutazione è parte integrante del processo di apprendimento e di insegnamento. Le griglie di valutazione del proprio apprendimento consentono infatti agli studenti un monitoraggio personale del proprio progresso, come si evince da numerose dichiarazioni degli studenti universitari che hanno partecipato alla ricerca.

Una riflessione guidata sul proprio apprendimento permette all'allievo di cominciare a determinare i propri obiettivi di apprendimento, di trasferire i propri punti di forza anche in altri ambiti. I docenti possono ottenere informazioni sulle modalità di apprendimento dell'allievo che risultano più efficaci e che uno strumento di valutazione tradizionale non potrebbe mai rilevare. L'uso di queste griglie ha consentito da un lato il rafforzamento dell'autonomia del discente, rendendolo maggiormente consapevole della propria competenza comunicativa, dall'altro ha indotto e favorito un processo di auto-valutazione del proprio operato anche nei docenti. Riflettere su ciò che si apprende e su come lo si apprende rafforza l'apprendimento rendendo gli allievi responsabili e collaborativi e fornisce ai docenti uno strumento per identificare quali aree del proprio intervento didattico debbano essere rafforzate o modificate.

L'autovalutazione deve essere sostenuta da un percorso di insegnamento in cui i momenti che scandiscono il passaggio da una fase all'altra del processo di apprendimento e i cambiamenti sia di contenuto sia di obiettivi siano accompagnati da strumenti di monitoraggio dell'apprendimento. Tali strumenti (schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede ecc.), con affermazioni espresse in prima persona singolare (valutazione individuale) o plurale (valutazione di gruppo), possono avere come oggetto la preferenza personale dell'allievo espressa sulle attività di apprendimento così come la reazione personale dell'allievo alle modalità di lavoro.

IL PORTFOLIO E IL DOCENTE: NUOVE PROSPETTIVE

Da alcuni decenni il Portfolio viene associato direttamente alla nozione di valutazione autentica e a quella di autovalutazione perché tende a sottolineare un principio pedagogico forte, ossia quello di valorizzare i punti di forza di ciascuno. L'uso del Portfolio fa sì che si incontrino il momento della valutazione e quello dell'autovalutazione svolta dai due protagonisti del processo didattico: l'allievo e il docente, creando così forme di valutazione collaborativa.

Il Portfolio si basa su ciò che l'allievo sa fare e su ciò che egli ritiene un compito ben fatto, compito che richiede necessariamente un maggiore dialogo tra allievi e docenti. Questi ultimi devono infatti sempre meglio chiarire i criteri di scelta, gli obiettivi formativi, i criteri di valutazione e sviluppare maggiore flessibilità al momento in cui richiederanno, e negozieranno, le proposte di inserimento, scelta e valutazione formulate dagli allievi.

Laddove è stato utilizzato, il Portfolio ha comportato un cambiamento profondo negli atteggiamenti rispetto alle funzioni della valutazione nell'apprendimento. Gli insegnanti che abbracciano la 'cultura' del Portfolio nelle loro classi spostano l'enfasi dalla valutazione dei risultati, fondata sulla comparazione dei risultati, alla rilevanza della performance degli allievi monitorata tramite attività di riflessione e un costante feedback valutativo.

Nell'ambito della ricerca svolta tra i docenti è stato distribuito un questionario volto a identificare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del Portfolio e delle forme di valutazione adottate (Lopriore, 2007). I risultati emersi rivelano quanto i docenti stiano effettivamente affrontando un cambiamento di prospettiva, come ad esempio, rivela la parte del questionario dedicata agli atteggiamenti valutativi dove oltre il 78% dei docenti dichiara che l'uso del Portfolio delle lingue ha comportato una revisione dei loro giudizi valutativi e ha sostenuto (fig.2) i docenti nella integrazione di diverse forme di valutazione.

Indichi per ogni affermazione contenuta nella tabella il grado di accordo

	Sono d'accordo			
	Molto	Abbas-tanza	Poco	Per niente
a) L'autovalutazione è esposta al rischio di sopravvalutazione da parte gli studenti.				
b) Il Portfolio Europeo delle Lingue invita al confronto valutativo tra i docenti				
c) Gli studenti tendono a sottovalutare le proprie competenze.				
d) I risultati ai test non permettono una valutazione complessiva delle effettive competenze degli studenti				
e) La coniugazione tra la valutazione oggettiva (test) e la valutazione tradizionale (prove aperte e interrogazioni) permette di esprimere un giudizio affidabile.				
f) Il Portfolio Europeo delle Lingue stimola nei docenti la revisione dei propri criteri valutativi				
g) Concordo i criteri di valutazione con i miei studenti.				
h) La programmazione didattica è rivisitata alla luce dei risultati raggiunti dagli allievi.				
i) L'autovalutazione degli studenti è essenziale per elaborare un giudizio finale o attribuire votazioni.				
l) Il Portfolio Europeo mi aiuta a integrare le diverse forme di valutazione da me adottate.				
m) Comunico criteri di valutazione ai miei studenti prima di effettuare le prove di verifica				
n) La programmazione didattica è rivisitata alla luce dei giudizi autovalutativi degli allievi.				

(Fig. 2 Estratto dal Questionario sul Progetto SHIFT - Sezione "atteggiamenti valutativi", Lopriore, 2007)

Quali potrebbero essere per i docenti le criticità nella valutazione per Portfolio?

Innanzitutto, l'assenza di una cultura della valutazione e di una formazione alla valutazione, aspetto riconosciuto da molti dei docenti intervistati, può relegare l'uso del Portfolio a un'attività sporadica. L'inserimento e la condivisione del suo uso nel sistema scolastico e universitario sono ancora molto lontani e questo ne condiziona l'applicazione e il successo.

Le prospettive future del Portfolio potrebbero includere:

- l'adozione istituzionale del Portfolio come strumento per sostenere la continuità del percorso di apprendimento dell'allievo in tutte le discipline dalla materna all'università;
- la diffusione dell'autovalutazione come complemento delle forme di valutazione tradizionale;
- la diffusione di una 'cultura della valutazione' condivisa tra scuola, università e mondo del lavoro;
- lo sviluppo di materiali didattici che possano essere riportabili nel Portfolio;
- l'adozione del *Portfolio dell'Insegnante*, strumento di valutazione e autovalutazione del proprio sviluppo professionale con la documentazione della carriera e del progresso fatto;
- la formalizzazione del *Portfolio dell'Insegnante in formazione*, ovvero nel pre-servizio (SSIS) a documentazione e sostegno della preparazione all'insegnamento;
- lo sviluppo di un linguaggio comune che rispecchi le modalità di valutazione contemplate dal Portfolio.

In realtà ciò che determina un mutamento negli atteggiamenti del docente sono le riflessioni che l'uso del Portfolio sollecita, soprattutto quando, provocati dal giudizio degli studenti, sono costretti a riformulare i propri percorsi di insegnamento, adattandoli ai contesti specifici, validando così la propria azione didattica e sostenendo il proprio sviluppo professionale. Un professionista riflessivo (Schön, 1983, 1987) si interroga infatti sul proprio operato, valutandone l'efficacia e riformulandolo nel tempo.

Any new model of teacher professionalism ultimately must answer the question of consequences, of what differences it makes to its clients, to those the profession serves, as well as the profession itself. If the portfolio process is an effort to forge a new teacher professionalism, a cadre of competent practitioners, capable of interrogating their practices and fostering their own reflective learning, what, then, are its consequences? What difference does engaging in a portfolio process possibly make for students, for teachers, and for teaching as a profession? (Lyons, 1998:247)

La risposta alla domanda della Lyons è nella tendenza sempre più evidente nella pratica didattica di docenti in servizio a coinvolgere i propri studenti in attività

di riflessione e monitoraggio del proprio apprendimento in concomitanza con l'uso del Portfolio. E questo è il primo dei passi verso un apprendimento che duri per tutto l'arco della vita.

NOTE

1 Lopriore, L. *Verso il Portfolio*, Intervento al Convegno AICLU di Trieste, 2003.

2 Lopriore, L. "Il Progetto SHIFT" in *Atti del Convegno*, AICLU, 2007.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, Newbury House Teacher Development, Heinle & Heinle.
- Council of Europe (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg, Council of Europe.
- Kohonen V., Westhoff G. (2001). *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Little D., Perclova R. (2001). *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Lopriore, L., Salerno, A. (2001). "Il portfolio come strumento di valutazione dell'allievo", in *CADMO*, Anno IX n.26, pp.121-132.
- Lopriore, L. (2007). "Il Progetto SHIFT" in *Atti del Convegno AICLU*, Bolzano.
- Lynch B. (2001). "Language assessment and program evaluation" in *TESOL QUARTERLY*, vol.35, n.4.
- Lyons, N. (ed.) (1998). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*, New York, Teachers' College Press.
- Mariani, L. (2004). "Learning to learn with the CEF" in Morrow, K. (ed.), pp.32-41.
- Morrow, K. (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- O'Malley M.J., Valdez Pierce L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners, Practical Approaches for Teachers*, Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey Bass.