

RUBRICHE E VALUTAZIONE AUTENTICA

Piergiuseppe Ellerani

Rubriche e padronanza della competenza

Il solo modo con il quale possiamo giudicare propriamente dove siamo, è legato a dove vogliamo essere (Wiggins G., 1998). Questa introduzione di uno degli autori più compromessi nella fondazione della valutazione di tipo autentico, riassume anche la finalità dell'uso degli oggetti denominati "rubriche": esse mirano ad educare e migliorare le **prestazioni** degli studenti, divenendo altresì una guida nell'essenzialità dei saperi disciplinari. Tendono quindi a superare l'idea di una verifica meramente di controllo sulle attività svolte e sulle conoscenze.

Lo sfondo pedagogico dell'utilizzo delle rubriche permette di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Due pilastri sui quali esse si fondano sono il compito autentico (authentic task) e l'amichevole feedback sul compito. Attraverso di essi – incastonati nelle rubriche – la **valutazione autentica** si presenta come una vera valutazione attraverso i compiti "veri" che permettono all'insegnante di capire se gli studenti possono consapevolmente usare ciò che hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine, approssimativamente, a quelle della vita (Wiggins, 1998).

Siamo al centro del concetto di **competenze**, quella mostrata da uno studente nell'eseguire un compito complesso. L'uso della competenza in situazione, richiedendo l'insieme di abilità e di conoscenze sulle quali si basa l'azione, permette di evidenziare il livello di **padronanza** di ogni studente, definita anche dall'ambiente, dal contesto o dalla natura stessa del compito.

Possiamo ripartire dai due scenari introduttivi per capire la natura delle rubriche e per ridefinire i criteri attraverso i quali determinare livelli diversificati del successo nel compito.

Àncora – Autonomia scolastica – Autovalutazione – Competenza – Compiti autentici – Comunità di apprendimento – Criteri – Descrittori – Dimensioni – Indicatori – Metacognizione – Qualità dell'apprendimento – Padronanza – Prestazioni – Portfolio – Orientamento – Rubrica analitica/olistica – Saperi essenziali – Scala – Standard – Valutazione

Due scenari introduttivi

Primo scenario, scuola primaria – Immaginiamo che un insegnante presenti un progetto didattico con alunni dell'ultimo anno. Attraverso un percorso di ricerca e di studio di alcune fonti storiche (testuali e iconografiche) – generato da tre domande alle quali gli alunni dovranno dare risposta – verranno raccolte informazioni circa la vita di uomini e donne di quattro grandi civiltà: Egizia, Greca, Romana e Cinese.

Durante le fasi delle attività, nelle quali gli alunni avranno lavorato sia individualmente che in piccoli gruppi, l'insegnante considera tutte le produzioni realizzate (tabelle individuali, cartelloni riepilogativi, interventi nei piccoli gruppi). Inoltre opererà dei monitoraggi e delle osservazioni dirette mentre gli allievi sono all'opera.

A conclusione del progetto agli alunni, che in questa fase lavoreranno individualmente, viene chiesto di rispondere alle tre domande poste in fase di avvio, scegliendo una tra le seguenti modalità:

– Sei un giornalista di una rivista storica per ragazzi dell'anno 2006. Il tuo direttore ti chiede di scrivere un racconto attraverso il tempo che racconti di donne e/o uomini delle diverse società delle quali tu sei un esperto. L'articolo sarà pubblicato in seguito anche nel giornalino della tua scuola e nella sezione storica della rivista del tuo Comune.

– Sei un artista moderno. Sei stato invitato a rappresentare il tuo paese ad una mostra internazionale. Seleziona delle immagini "pregiate", tra quelle che hai visto, tra le opere prodotte dai gruppi, tra le schede realizzate dai compagni. Successivamente realizza la tua opera "autentica e personale" che invierai alla mostra, per parlare di storie di donne e di uomini nei secoli. La tua opera sarà ospitata durante il periodo turistico anche nel museo della tua città.

– Sei il direttore del museo cittadino. In occasione dell'anno internazionale dell'intercultura, pensi di organizzare una mostra con le immagini di alcuni "pezzi" importanti tra quelli che sai essere stati prodotti nella scuola della tua città. Il tuo percorso sarà realizzato all'ingresso della scuola e accompagnato da una breve critica dello stesso ponendo in luce le scelte operate.

- Sei un progettista informatico. Ti viene chiesto da un noto sito web, di realizzare una mappa progettuale di un ipertesto storico, con a tema “storie di uomini e di donne”. L’ipertesto sarà poi inserito nelle pagine di attualità. Provvisoriamente il sito della scuola ospiterà la demo.

Ad ogni alunno, prima di iniziare l’attività finale, viene consegnata la scheda rappresentata nella figura 1.

Fig. 1 – RUBRICA PER VALUTARE LA PRESTAZIONE FINALE INDIVIDUALE

<p><i>Livello eccellente (ottimo)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il prodotto è curato, ben realizzato, preciso. - La presentazione è creativa. - Include tutte le informazioni necessarie in risposta alle domande poste. - Presenta delle informazioni oltre le richieste. - È corretto rispetto alla forma scelta. - Fa esempi e cita delle fonti in modo preciso. 	<p><i>Livello esperto (distinto)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il prodotto è definibile come sopra alla media. - Dimostra immaginazione nel pensare. - Include informazioni che sostengono le risposte. - Presenta i dettagli richiesti. - È corretto rispetto alla forma scelta. - Cita le fonti, anche se qualche forma è imprecisa e inesatta.
<p><i>Livello praticante (buono)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il prodotto è definibile nella media. - Risponde alle domande. - Fornisce scarse informazioni per sostenere le risposte. - Tralascia alcuni dettagli. - La presentazione ha qualche difetto. - Cita solo qualche fonte. 	<p><i>Livello principiante (sufficiente)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Risponde solo in parte alle domande. - Fornisce qualche informazione a sostegno delle risposte. - Include pochi dettagli. - La presentazione ha degli errori. - Le fonti non sono citate.

A tutti gli alunni, all’inizio del progetto, è stata consegnata anche la rubrica relativa ai livelli di partecipazione nei gruppi di lavoro (fig. 2).

Fig. 2 – RUBRICA PER RILEVARE I LIVELLI DI QUALITÀ NELLA PARTECIPAZIONE IN GRUPPO

	ECCELLENTE (4)	BUONO (3)	MEDIO (2)	POVERO (1)
LAVORO COMUNE	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge pienamente la propria parte e anche di più. - Prende l’iniziativa nell’aiutare il gruppo ad organizzarsi. - Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo. - Assiste gli altri compagni di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge in modo adeguato la propria parte del lavoro. - Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo. - Partecipa alla discussione dell’argomento. - Offre incoraggiamento agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge il lavoro quasi come quello degli altri. - È convinto a partecipare dagli altri membri del gruppo. - Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose. - È preoccupato del proprio lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge meno lavoro degli altri. - Partecipa passivamente al lavoro. - Assume un atteggiamento da annoiato durante il lavoro. - Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica chiaramente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni. - Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri membri del gruppo. - Esprime feedback positivi agli altri - Accetta volentieri i feedback dagli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usualmente condivide le sensazioni e i pensieri con gli altri partner del gruppo. - Spesso incoraggia e apprezza gli altri membri del gruppo. - Esprime feedback in modi che non offendono. - Accetta i feedback, ma cerca di dar loro poca importanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Raramente esprime le sensazioni e le preferenze. - Spesso incoraggia e apprezza gli altri. - Sembra che dia per scontato il lavoro degli altri. - Qualche volta ha ferito i sentimenti dell’altro con il feedback. - Ha sostenuto il proprio punto di vista sul feedback ricevuto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non ha parlato mai per esprimere eccitazione e/o frustrazione. - Spesso con meraviglia ha affermato ai membri del gruppo “cosa sta succedendo qui”? - È stato apertamente rude quando dava feedback. - Ha rifiutato di ascoltare il feedback.
USO DEL TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcuni lavori sono sempre incompleti, mentre gli altri partner hanno completato le consegne.

Secondo scenario, *alternanza scuola-lavoro* – All'interno di un progetto per l'alternanza in un liceo artistico, agli studenti viene chiesto di presentare quanto apprenderanno in diverse aree disciplinari, realizzando dei prodotti multimediali a loro scelta. Questo dopo che i soggetti coinvolti (studenti, insegnanti, aziende) hanno selezionato alcune **competenze** sulle quali – durante il periodo di alternanza – gli studenti saranno maggiormente impegnati. Tutte le produzioni saranno guidate da una rubrica, con la quale ogni studente accederà al periodo di alternanza. Essa sarà completa di commenti (studente, insegnante) e di esempi di eventuali prodotti che ne dimostrino la validità.

Fig. 3 – RUBRICA PER PROGETTARE E CREARE UN PRODOTTO MULTIMEDIALE DI PRESENTAZIONE

Livelli di Padronanza	PROFESSIONALE (5)	QUALIFICATA (4)	IDONEA (3)	APPRENDISTA (2)	PRINCIPIANTE (1)
Dimensioni					
FORMA (x2)	Lo studente presenta un prodotto nel quale dimostra nuove intuizioni e integra gli elementi multimediali per comunicare emotivamente ed efficacemente senza problemi tecnici o di navigazione. La presentazione è evocativa, e ricca di coerenze tra i media scelti.	Lo studente presenta un prodotto nel quale si attraversano le basi della comunicazione. La presentazione dimostra nuove intuizioni, integra gli elementi multimediali per comunicare efficacemente senza significativi problemi tecnici o di navigazione.	Lo studente presenta un prodotto nel quale si vede una comunicazione riuscita dall'unione di elementi multimediali dai quali si è attratti per una loro navigazione che risulta ordinata e facile; chiarezza e focalizzazione sono evidenti, e viene data attenzione ai dettagli.	Lo studente presenta un prodotto nel quale: - alcuni elementi multimediali sono uniti per comunicare; - poco consistenti risultano la chiarezza, la focalizzazione e l'attenzione ai dettagli; - l'utilizzo dei media scelti richiede ulteriori raffinamenti.	Lo studente presenta un prodotto nel quale: - alcuni elementi multimediali sono solo esplorati per comunicare; - i dettagli sono limitati e scarsi, e l'uso degli elementi propone una generica presentazione; - alcuni aspetti del progetto sono sviluppati ed altri non sono presentati.
CONTENUTO (x1)	- La presentazione risponde a tutti i criteri descritti nel livello precedente e riflette la vasta ricerca realizzata. - Applica delle abilità critiche. - Mostra una comprensione e un'attenzione dei campi dell'oggetto rispetto ai destinatari molto approfondita. - Contiene un uso eccellente delle fonti primarie e secondarie. - Le informazioni storiche sono presentate in modo creativo e personale. - Il lavoro mostra una sintesi e un'interpretazione dell'oggetto e presenta nuove conoscenze.	- La presentazione è utilizzabile da altri destinatari, oltre agli studenti che l'anno creata. - La presentazione si fonda sull'esperienza in classe, ma va oltre alla stessa, insegnando cose utili nella vita. - Il progetto si spiega chiaramente. - Un argomento è comunicato in grande profondità e i fatti descritti sono adeguati con un'interpretazione del contenuto principale.	- La presentazione è accurata e organizzata e può essere compresa l'intenzione della sua proposta. - È mantenuta la focalizzazione per tutta la presentazione. L'oggetto della materia è chiaramente comunicato. - Il progetto di presentazione ha un chiaro obiettivo collegato ad uno specifico argomento. - Le informazioni incluse devono essere completate dal collegamento con alcune fonti	- La presentazione ha una sua focalizzazione, ma ogni tanto è vaga. - C'è una struttura organizzativa, ma può non portare ad una conclusione consistente. - Contiene alcuni errori nei fatti, e limitate inesattezze. - Contiene alcune interpretazioni della materia. - Sono espresse alcune informazioni circa le conseguenze della focalizzazione scelta.	- La presentazione contiene errori nei contenuti. - Il progetto sembra ancora non finito, affrettato o realizzato a caso. - La materia è poco chiara e organizzata, contiene inesattezze. - Gli eventi sono raramente interpretati. - Il linguaggio usato è spesso poco chiaro e la comunicazione delle idee risulta poco efficace. - La comunicazione di argomenti è limitata.

Cos'è una rubrica?

Heidi Goodrich (1996) richiamando Perkins (1992) la definisce uno strumento misura che elenca i criteri per analizzare il lavoro nei suoi aspetti più significativi, esempio: in un brano di scrittura, ciò che conta potrebbero essere elementi di intenzionalità, organizzazione, dettaglio, vocabolario, meccanicità... La rubrica esprime chiaramente i livelli di qualità per ogni criterio ritenuto utile, partendo da livelli minimi accettati.

McTighe e Wiggins (1999) definiscono una rubrica come uno strumento per valutare un prodotto oppure una prestazione. È composta da: criteri valutativi, una scala definita e indicatori descrittivi per differenziare i livelli di comprensione, di abilità, di qualità.

Queste definizioni ci portano a dire quindi che una rubrica – piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio – diviene una guida all'attribuzione di punteggio comparativo che cerca di valutare le **prestazioni** dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo (Danielson C., Hansen P., 1999).

Il compito che l'insegnante assegna al gruppo o allo studente, può essere un prodotto, una prestazione, oppure può richiedere delle risposte scritte articolate ad una domanda, che stimolano negli studenti abilità di pensiero critico, creativo o di saper analizzare ed organizzare le informazioni.

La descrizione dettagliata dei livelli attesi definiti da Goodrich, o dei differenti livelli di prestazione di McTighe e Wiggins, permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti. Le rubriche così organizzate, generalmente, dovrebbero consentire a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima **valutazione**.

Questo aspetto evidenzia la potenzialità della rubrica, ovvero la forte riduzione di soggettività nella valutazione di una competenza, permettendo di rendersi conto delle reali possibilità della persona di trasferirla ad altri contesti. Solitamente il grado di concordanza dei punteggi assegnati da due valutatori indipendenti è una misura dell'attendibilità dei criteri della valutazione stessa.

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

Aspetti costitutivi delle rubriche

Una rubrica ha diverse componenti, ognuna delle quali contribuisce alla sua utilità. Gli elementi che compongono una rubrica solitamente sono:

- dimensioni (o tratti);
- scala di valore;
- criteri;
- descrittori;
- indicatori per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello (ancore).

Nella realizzazione della rubrica, l'insegnante o il team di lavoro (inteso anche come gruppo disciplinare o interdisciplinare) considera, in una prima fase, tutte le caratteristiche.

Le **dimensioni** o i tratti sono il riferimento per giudicare l'azione della competenza degli studenti o degli alunni. In una disciplina potrebbero essere anche gli elementi strutturanti la stessa o le sue dimensioni essenziali che un insegnante o una comunità disciplinare intende ritrovare (e operare per il loro apprendimento) ricorsivamente. Ad esempio nella rubrica alla fig. 2 "*Partecipare in gruppo*" i tratti della **competenza** sono definiti da "lavorare insieme", "comunicare con gli altri" e "usare il tempo". Nella rubrica alla fig. 3, i tratti della presentazione multimediale sono definiti da "forma" e "contenuti".

Solitamente una rubrica contiene una **scala** di punti possibili da assegnare al lavoro, su un continuum di qualità. Usualmente vengono assegnati a numeri alti le corrispondenti migliori esecuzioni. La definizione di questi valori è necessaria per apprezzare il livello di padronanza della competenza in atto, nel compito complesso o autentico predisposto dall'insegnante.

I **criteri** sono le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare per essere adeguata e di successo. Essi definiscono che cosa significa "incontrare" i compiti richiesti. Per esempio, nella rubrica "*Partecipare in gruppo*" (fig. 2) i criteri che devono essere soddisfatti nel tratto "lavorare insieme" sono: "svolge il

compito”, “ha iniziativa individuale” e “aiuta gli altri”. Nella rubrica “*Prestazione multimediale*” (fig. 3) i criteri che si devono incontrare nel tratto “forma” sono: “quantità di forme”, “aspetto grafico” e “coerenza e ricchezza delle forme multimediali”. I criteri devono essere soddisfatti per avere successo nella padronanza della competenza, mentre gli indicatori sono di aiuto.

Gli **indicatori** manifestano ai valutatori dove guardare e cosa guardare per giudicare il compito complesso svolto con successo. Forniscono all’insegnante-valutatore e allo studente-performer feedback concreti se il criterio è stato soddisfatto. Per esempio i contenuti delle rubriche qui riprodotte sono degli indicatori che esprimono cosa si deve vedere per definire il compito o la competenza a quel livello di padronanza.

Le **ancore** sono ulteriori esempi che guidano nel tradurre un criterio o l’indicatore. Le componenti delle rubriche sinteticamente presentate ci permettono di definire che l’insegnante costruisce dapprima una rubrica con tutti gli elementi analiticamente descritti e successivamente ne realizza una copia riepilogativa. In alcuni casi in essa vengono riportati esplicitamente tutte le scelte operate per la costruzione, in altri casi trovano evidenza le dimensioni e gli indicatori in forma discorsiva.

Una volta definite ed esplicitate le componenti, le rubriche divengono guida per il lavoro degli studenti, i quali hanno un’idea esatta di come procedere per avere successo ad ogni livello della scala del punteggio. Gli esempi di rubrica “*Partecipazione in gruppo*” (fig. 2) e rubrica “*Valutare il prodotto finale individuale*” (fig. 1) sono guide per l’alunno nell’esecuzione del compito.

Tipi di rubrica

Nella pratica esistono due tipi di rubriche che comunemente vengono usate, sono quelle analitiche e quelle olistiche.

Una **rubrica analitica** isola ogni tratto essenziale e/o fondamentale all’interno di “singole rubriche analitiche” che specificano diversi livelli di **padronanza** (esempi 2-3). Questo tipo di rubrica osserva i tratti o i componenti di un prodotto, di una dimostrazione o di una prestazione, specifica per ognuno dei criteri per essere valutati ad ogni livello, assegna un punteggio separato per ogni componente. In alcuni casi il peso assegnato ad ogni dimensione può variare in base all’importanza di ogni dimensione. Per esempio, una rubrica per una presentazione di scrittura può prendere punteggi con peso “1” per le dimensioni di: vocabolario, materiale, creatività, mentre la modalità di presentazione può prendere peso “2”. Nella scheda che segue riportiamo alcuni esempi di come i livelli potrebbero essere “pesati”.

Fig. 4 – RUBRICA PER PROGETTARE E CREARE UN PRODOTTO MULTIMEDIALE DI PRESENTAZIONE

Dimensioni \ Livelli di padronanza	PROFESSIONALE	QUALIFICATA	IDONEA	APPRENDISTA	PRINCIPIANTE	VAL POND.
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
FORMA	10	8	6	4	2	(x2)
CONTENUTO	5	4	3	2	1	(x1)
Totale	15	12	9	6	3	

Una **rubrica olistica** fornisce un punteggio complessivo al prodotto, alla dimostrazione o alla prestazione, basandosi su un’impressione complessiva. Essa pianifica specifici **standard** per ogni livello raggiunto dal prodotto o dall’esecuzione del compito.

Una rubrica olistica, poichè descrive il lavoro di uno studente come un singolo punteggio nell’insieme, potrebbe meglio adattarsi per la **valutazione di competenze** disciplinari di base, come per esempio il saper scrivere in modo corretto, oppure la lettura espressiva. Le dimensioni, i criteri e gli indicatori sono riferiti ad un’unica competenza, e saranno contenuti in un’unica griglia, suddivisa nei livelli di **padronanza** definiti ed esplicitati nelle modalità attese per quel livello. Pur se applicata ad un compito, la rubrica 1 fornisce un esempio nella struttura.

Fig. 5 – LIVELLI DI PRESTAZIONE FINALE INDIVIDUALE

- | |
|---|
| Livello eccellente (ottimo)
Livello esperto (distinto)
Livello praticante (buono)
Livello principiante (sufficiente) |
|---|

Costruire una rubrica

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

A nostro avviso, mutuando il medesimo processo che Goodrich applica con gli studenti, è possibile svolgere la stessa attività con colleghi delle stesse discipline o ambiti di interesse delle abilità. Riportiamo qui di seguito i passi fondamentali.

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

2. *Elencare le caratteristiche* – Attraverso la discussione sui modelli raccolti nel passo precedente si inizia a elencare cosa veramente conta nei lavori di qualità.

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

4. *Provare ad applicare* – Consegnando alcuni lavori raccolti nella fase 1, gli studenti usano la rubrica elaborata nel passo precedente, valutando il modello che hanno realizzato e verificando se differenzia adeguatamente i livelli di qualità. Dalle osservazioni scaturite dalle prove, si apportano le modifiche ai descrittori inizialmente definiti così da pervenire ad una stesura finale.

5. *Usare l'auto-valutazione e quella con i pari* – Si assegna agli studenti la produzione di attività in gruppo, con le rubriche realizzate. Dopo che hanno iniziato a lavorare, si chiede loro di valutare quello che stanno facendo attraverso la rubrica, per rendersi conto di come stanno procedendo. Subito dopo, si invitano i compagni a svolgere la stessa verifica sui lavori dei loro pari, fornendo delle indicazioni eventuali su come correggere o migliorare il lavoro.

6. *Revisione dell'applicazione* – Ad ogni studente, individualmente, viene concesso del tempo per rivedere il proprio lavoro, anche basandosi sulle osservazioni di feedback dei compagni ottenute nel passo precedente.

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

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

Vantaggi dell'uso delle rubriche

Insegnanti, studenti e genitori

Come affermano Goodrich (1996), McTighe e Wiggins (1999) e Kirby-Linton, Lyle e White (1996), le rubriche presentano molti aspetti importanti per gli insegnanti, per gli studenti e per i genitori.

Un *primo* aspetto è che rappresentano uno potente mezzo, in mano dell'insegnante e degli allievi, per definire la qualità degli apprendimenti, rendendo trasparenti le attese degli insegnanti relativamente al compito da svolgere e alla padronanza da possedere. Abilità e conoscenze monitorate dalle rubriche finiscono per essere apprese poiché considerate veramente importanti dagli studenti per la loro esperienza di vita. Come riportato da Goodrich, ad alcuni studenti non piacciono le rubriche, poiché affermano che “se commetti qualche errore o non fai le cose come andrebbero fatte perché non ne hai voglia, l'insegnante può dimostrarti che tu conoscevi in anticipo cosa eri tenuto a realizzare”.

Il *secondo* motivo: le rubriche aiutano gli studenti a divenire più profondi nel giudicare la qualità dei propri lavori e quella degli altri (**autovalutazione** e **metacognizione**). Quando le rubriche sono usate per con-

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

Un *terzo* aspetto è dato dal fatto che le rubriche diminuiscono il tempo speso dagli insegnanti per la **valutazione** dei lavori degli studenti. Infatti, essi hanno ben poco da dire dopo che gli studenti si sono valutati e hanno valutato i compagni sulla base della rubrica. La rilettura degli item è molto più efficace di molte argomentazioni del docente volte a spiegare un eventuale difetto riscontrato nel compito, in quanto fornisce un feedback informativo completo circa i loro punti forza e le aree in cui hanno bisogno di migliorare.

Il *quarto* aspetto è riferito soprattutto agli insegnanti che apprezzano le rubriche perché permettono di accogliere e insegnare con classi eterogenee. Le rubriche infatti hanno tre o quattro livelli di qualità, ma non c'è una ragione impositiva per cui esse non possano essere ulteriormente articolate e riflettere autenticamente il lavoro sia degli studenti dotati che di quelli con difficoltà di apprendimento.

Un *quinto* motivo riguarda i genitori: dall'uso della rubrica essi conoscono esattamente cosa i propri figli debbano fare per avere successo. La rubrica infatti diviene un interessante strumento di comunicazione insegnante (scuola)- genitori (famiglia), poiché quando è mostrata tra insegnanti-genitori-studenti, comunica in un modo concreto e osservabile le condizioni che per la scuola hanno maggior valore. È in grado di chiarire la vision di fondo, quella a cui si tende, all'interno della scuola, e comunicarla agli studenti e ai genitori. Potrebbe essere utile riformulare tutte o qualche parte della rubrica per ridurre il gergo "educativo" o per spiegarla in un modo più appropriato e comprensibile a tutti. Il Piano dell'Offerta Formativa inoltre, potrebbe essere un ulteriore strumento nel quale trovano posto le rubriche che esplicano le scelte curriculari afferenti alla visione educativa della scuola.

Scuola, organizzazione e sistema d'integrazione

Vi sono altre valenze che riguardano più propriamente gli aspetti istituzionali e organizzativi. Brevemente ne citiamo alcune.

1. *La continuità tra ordini di scuole* – L'utilizzo delle rubriche permette un'esplicita azione di comunicazione e di conoscenza di cosa si intenda (e cosa realmente si è insegnato) per raggiungere un dato livello di padronanza anche nel campo disciplinare. Questo porta ad un dialogo e ad un confronto reale tra gli insegnanti disciplinari dei diversi ordini di scuola, discutendo sui **saperi essenziali** e sulle competenze in sviluppo.

2. *L'alternanza scuola-lavoro* – È forse il contesto più significativo che godrebbe di una chiarezza formale e di un punto di riferimento condiviso. In particolare per la scuola superiore, il dialogo tra mondo professionale e scuola può definire specifiche caratteristiche delle competenze, l'articolazione delle stesse in contesti reali e livelli di padronanza realmente certificati. Quest'ultimo aspetto potrebbe ulteriormente correlarsi con il lavoro dell'ISFOL sulla certificazione delle competenze di base.

3. *Individualizzazione e personalizzazione* – Un sistema di valutazione basato sulle rubriche e sui **compiti** autentici permette di realizzare una didattica capace di essere individuale e personale allo stesso tempo (Baldacci, 2002) per cui

- individualizzazione, in quanto si concreta nell'adozione di strategie didattiche finalizzate a garantire a tutti gli alunni il raggiungimento degli obiettivi, attraverso la diversificazione degli itinerari di apprendimento (modi di gestire l'aula e definizione degli indicatori al livello minimo di padronanza);
- personalizzazione, in quanto finalizzata ad assicurare ad ogni allievo una propria eccellenza cognitiva attraverso attività motivanti e significative che consentano di compensare gli svantaggi, rafforzare le acquisizioni di base e sviluppare propri talenti e attitudini (livelli articolati di indicatori e di livelli di **padronanza**, oltre che sistema basato sulle **prestazioni** autentiche e molteplici).

4. *Qualità della scuola* – Una riflessione approfondita sull'uso delle rubriche di valutazione può correlarsi con il controllo efficace dei livelli di apprendimento che ogni scuola autonoma progetta di raggiungere, così come la sua centralità culturale nel contesto, integrando le diverse opportunità in esso presenti (o create ad hoc). Competenze disciplinari e sviluppo curricolare attraverso compiti complessi, armonizzate e guidate dalle rubriche, delineano una costante dinamicità metacognitiva attraverso la qualità dell'insegnamento-apprendimento che coinvolge quanti operano nella scuola. Non è azzardato pensare che una riproposta della collegialità in termini di **comunità** di pratica e **di apprendimento** passi anche attraverso il confronto sull'uso delle rubriche e di un curriculum basato sulle prestazioni autentiche.

5. *Il senso del portfolio* – Riportare al centro del dibattito sulla valutazione lo strumento della rubrica, colloca la discussione circa l'uso del **portfolio** come processo di **orientamento** e di monitoraggio costante (*on-going assessment*) e di processo dell'apprendimento, piuttosto che soffermarsi sull'oggetto-forma-contenitore. Le rubriche possono rendere realmente un portfolio orientante, attraverso una documentazione ordinata degli sforzi, dei successi, delle disposizioni di ogni allievo.

In sintesi, le rubriche potrebbero diventare uno strumento assai potente per migliorare gli apprendimenti e indirizzare le attività scolastiche verso la comprensione profonda. Permettendo un feedback continuo, arricchiscono la professionalità docente e la motivazione degli allievi, fornendo un valido contributo alla comunicazione della scuola non solo con le famiglie ma anche nel contesto sociale, culturale e produttivo.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- Baldacci M., *Una scuola a misura di alunno*, UTET, Torino, 2002.
- Bransford J.D., Brown A. Cocking R., *How people learn. Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington, 2000.
- Brooks J. G., Brooks M., *The case for constructivist classrooms*, ASCD, Alexandria, 1999.
- Bruner J., *The relevance of education*, Norton, New York, 1971.
- Comoglio M., *Insegnare e apprendere attraverso il portfolio*, Fabbri Scuola, Milano, 2003.
- Danielson C., Hansen P., *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, Larchmont (NY), 1999.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993.
- Ellerani P., Pavan D., *Il cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- Frabboni F., *Emergenza educazione*, UTET, Torino, 2003.
- Gardner H., *Arts Propel project*, Journal of Issues and Research, Studies in Art Education, 1989.
- Gardner H., *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività*, ANABASI, Milano, 1993.
- Goodrich, H., *Understanding rubrics*, Educational Leadership, 54, 4, 1996.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Leading the cooperative school*, Interaction Book, Edina, 1994.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*, Interaction Book Company, Edina, 1996.
- Kirby-Linton K., Lyle N., White S., *When parents and teachers create a writing standards*, Educational Leadership, 54, 4, 1996.
- McBrien J.L., Brandt R. S., *The language of learning*, ASCD, Alexandria, 1998.
- McTighe J., *What happens between assessments?*, Educational Leadership, 54, 4, 1996.
- McTighe J., Wiggins G., *The understanding by design handbook*, ASCD, Alexandria, 1999.
- Perkins D., *The many face of Constructivism*, Educational Leadership, 57, 3, pag. 6-11, 1999.
- Schratz M., Steiner-Löffler U., *La scuola che apprende*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- Stone Wiske M., *Teaching for understanding*, JosseyBass, San Francisco, 1998.
- Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione*, Guerini&Associati, Milano, 2002.
- Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Wiggins G., *Educative assessment*, JosseyBass San Francisco, 1998.
- Wilson K.G. & Daviss B., *Redesigning education*, Henry Holt, New York, 1994.

OPPORTUNITÀ E RIFERIMENTI

- BSSS (Board of Senior Secondary Studies), *Preparing an assessment rubric*. 2005.
<http://www.decs.act.gov.au/bsss/TeachingAndLearning/PreparingARubric.htm>
Note: L'Ente per la certificazione delle competenze del sistema educativo e formativo dell'Australia propone alcune pagine attraverso le quali specifica la definizione delle rubriche e il loro utilizzo nel sistema di certificazione australiano. In lingua inglese.
- Ellerani, P., *Le rubriche di valutazione autentica*, http://www.scintille.it/sotto_sezione.asp?sz=3&ss=3
Note: Nel sito dedicato al cooperative learning, alcune pagine della sezione di valutazione autentica ripercorrono i principi per la costruzione delle rubriche di valutazione. In lingua italiana.
- Fabbriatore, V., *Link* <http://www.irre.lombardia.it/portfolio/link.html>
Note: Il link punta ad una pagina di link tematici selezionati dall'IRRE Lombardia, tutti attinenti al Portfolio e con alcuni esempi di applicazione delle rubriche di valutazione. In lingua italiana.

- IEARN - USA, *What is a rubric*
http://us.iearn.org/professional_development/assessment/rubric.php
 Note: IEARN, un'organizzazione no-profit internazionale nata nel 1988 per aiutare insegnanti e giovani studenti all'uso collaborativo della rete internet e delle nuove tecnologie propone nelle pagine segnalate, oltre alla storia e ai fondamenti pedagogici delle rubriche, molti esempi di queste già sviluppati da insegnanti e studenti. In lingua inglese.
- Teacher Vision, *Creating rubrics* <http://www.teachervision.fen.com/page/4521.html>
 Note: L'organizzazione di "Family Education Network" per la formazione continua degli insegnanti, parte dal principio che una volta creata, la rubrica può essere usata e modificata da ogni insegnante, riproponendola... Nel sito ci sono quindi molti esempi di rubriche. In lingua inglese.

RISORSE NORMATIVE

Non esiste una normativa specifica del settore. Esistono le norme generali che riguardano il funzionamento del sistema scolastico nazionale da cui si possono ricavare eventuali suggerimenti di ordine pedagogico e didattico. Ne ricordiamo alcune:

- Dpr 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* – art. 6: "Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo"; art. 11: "Iniziative finalizzate all'innovazione".
- DM 18 settembre 2002, n. 100: *Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione (riservata ai circoli didattici, scuole paritarie e istituti comprensivi)*.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- CM 5 marzo 2004, n. 29: *relativa al D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni e istruzioni*.
- D.Lgs 15 aprile 2005, n. 76: *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*.