

(secondo di tre)

Le rubriche per la valutazione autentica

Piergiuseppe ELLERANI

Il solo modo con il quale possiamo giudicare propriamente dove siamo, è legato a dove vogliamo essere (Wiggins G.). 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.

La parola rubrica deriva dal latino *ruber* che indicava il colore rosso. Nel Medioevo una rubrica era un set di istruzioni o di un commentario allegato ad una legge o ad un servizio liturgico, scritto solitamente in rosso.

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 è una vera valutazione attraverso i compiti perchè permettono all'insegnante di imparare se gli studenti possono consapevolmente usare cosa hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine, approssimativamente, a quelle della vita.

Una rubrica – piuttosto che essere l'attribuzione di un singolo punteggio - diviene una guida all'attribuzione di punteggio che cerca di valutare le prestazioni dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo 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 comportano agli studenti l'applicazione di abilità di pensare critico, creativo o di saper analizzare ed organizzare le informazioni.

La descrizione dettagliata dei livelli attesi, dei differenti livelli di prestazione, 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 permettere a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima valutazione.

Questo aspetto evidenzia la potenzialità di questo strumento, 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.

Quali sono i componenti e tipi di rubrica?.

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

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

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 ritrovar (e operare per il loro apprendimento) ricorsivamente.

Ad esempio in una rubrica "partecipare in gruppo" i tratti della competenza sono definiti da "lavorare insieme", "comunicare con gli altri" e "usare il tempo". In un'altra i tratti della presentazione multimediale possono essere definite 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 livelli è necessaria per valutare 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, in una rubrica "partecipare in gruppo" 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" 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** “parlano” 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 **àncore** 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.

Esempio di rubrica “partecipare in un gruppo”

| | <i>LIVELLI DESIDERATI</i> | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|--|
| | <i>PARTECIPAZIONE IN GRUPPO</i> | | | |
| | ECCELLENTE | BUONO | MEDIO | POVERO |
| | (4) | (3) | (2) | (1) |
| LAVO- RO CO- MUNE | 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. | 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. | Svolge il lavoro quasi come quello degli altri. E’ convinto a partecipare dagli altri membri il gruppo. Ascolta gli altri, in rare occasioni suggerisce delle cose. E’ preoccupato del proprio lavoro.. | Svolge meno lavoro degli altri. Partecipa passivamente al lavoro. Assume un atteggiamento da annoiato durante il lavoro. Raramente si dimostra interessato al proprio lavoro. |
| CO- | Comunica chiara- | Usualmente condi- | Raramente esprime le | Non ha parlato mai |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| MU- NICA- ZIONE CON GLI ALTRI | mente desideri, idee, bisogni personali e sensazioni. Frequentemente esprime apprezzamenti per gli altri membri del gruppo. Esprime feedback carichi di dignità agli altri. Accetta volentieri i feedback dagli altri. | vide 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. | 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. | per esprimere eccitazione e/o frustrazione. Spesso con meraviglia ha affermato ai membri del gruppo "cosa sta succedendo qui"? E' stato apertamente rude quando dava feedback. Ha rifiutato di ascoltare il feedback. |
| USO DEL TEM- PO | Il lavoro derivante dalle consegne è sempre svolto in tempo o qualche volta prima di quanto richiesto. | Il lavoro derivante dalle consegne è svolto al limite del tempo accordato. | Il lavoro derivante dalle consegne è usualmente in ritardo, ma completato in tempo per essere accettato. | Alcuni lavori sono sempre incompleti, mentre gli altri partner hanno completato le consegne. |

Risorse Bibliografiche

- Comoglio, M. (2003) *Insegnare e apprendere attraverso il portfolio*, Milano: Fabbri Scuola.
- Danielson, C, Hansen, P., (1999) *A collection of performance tasks and rubrics*, Larchmont (NY): Eye On Education.
- Gardner, H. (1989) *Arts Propel project*, Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research,
- Goodrich, H. (1996) *Understanding rubrics*, Educational Leadership, 54, 4.
- McTighe, J. (1996) *What happens between assessments?*, Educational Leadership, 54, 4.
- McTighe, J. Wiggins G., (1999) *The understanding by design handbook*, Alexandria: ASCD.
- Perkins, D. (1999) *The many face of Constructivism*, Educational Leadership, 57, 3, pag. 6-11.
- Wiggins G., (1998) *Educative assessment*, San Francisco: JosseyBass.