

L'E-PORTFOLIO COME DISPOSITIVO PER ACCOMPAGNARE LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NEL QUADRO DEL PNSD

THE E-PORTFOLIO AS A TOOL TO ACCOMPANY TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF NPDS

*Francesca Ravanelli, Università di Bolzano, Facoltà di scienze
della Formazione, francesca.ravanelli@unibz.it*

SOMMARIO

L'articolo vuole presentare un'esperienza di costruzione e uso di un dispositivo digitale (e-portfolio) per la documentazione della crescita personale e professionale, condotta dagli studenti, futuri docenti, della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano. L'uso dell'e-portfolio può essere considerato come la realizzazione di un'azione del Piano nazionale Scuola Digitale (PNSD) in particolare della direttiva denominata Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019 (PNF). Già nella formazione iniziale, durante il periodo di studio e tirocinio, i futuri docenti, attraverso l'uso dell'e-portfolio, acquisiscono competenze di documentazione, riflessione, autovalutazione del proprio percorso di sviluppo professionale in un ambiente digitale che si basa sul paradigma della Rete, sia per l'interconnessione dei contenuti, sia per la condivisione con il gruppo e il monitoraggio continuo da parte dei responsabili di tirocinio (RdT). L'uso di un dispositivo digitale social quale l'e-portfolio permette inoltre agli studenti un apprendimento situato delle logiche che caratterizzano la competenza digitale: la selezione, il controllo e la verifica delle fonti, la responsabilità dei contributi postati, l'efficacia della comunicazione multimediale, il valore della condivisione e dell'aiuto dei pari, l'etica della comunicazione e le logiche di sicurezza e protezione dei dati. Apprendimento che potrà divenire habitus nella vita professionale, quando la competenza digitale sarà elemento di pratica quotidiana nel contesto di classe.

PAROLE CHIAVE

PNSD, università, formazione iniziale, e-portfolio, competenza digitale

ABSTRACT

The article aims to present an experience related to construction and use of a digital device (e-portfolio) for documenting personal and professional growth, conducted by students, future teachers, of the Faculty of Education at the University of Bolzano. The use of the e-portfolio can be considered as the implementation of the National Plan for Digital School (NPDS), specifically the action called National Teachers Training Plan 2016-2019. Already in the initial training, during the study and internship period, future teachers, through the use of the e-portfolio, will acquire the skills of documentation, reflection, self-assessment of their professional development path in a digital environment based on networked learning approach, based on contents relationships, peers sharing and on the opportunity of continuous monitoring by the academic responsible of traineeship. The use of a digital social device, such as e-portfolio, also allows students to learn and to practice the digital competence: the selection, control and verification of the knowledge sources, the responsibility of contributions, the effectiveness of the multimedia communication, the value of peer-to-peer sharing, the ethic of communication and data security. This kind of situated learning will become habitus in professional life, when digital competence and literacy will be an element of everyday practice in the classroom.

KEYWORDS

NPDS, higher education, initial training, e-portfolio, digital competence

Autore per corrispondenza

*Francesca Ravanelli, Unibz, via Ratisbona, 16 39042 Bressanone (Bz),
francesca.ravanelli@unibz.it*

1 Premessa: PNSD ed e-portfolio

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) (MIUR, 2015) rappresenta la visione operativa rispetto alle aree e alle azioni necessarie per l'innovazione del sistema scolastico in modo che esso possa adeguatamente rispondere alle sfide della cultura digitale che sta pervadendo sistemicamente ogni aspetto della vita dei cittadini. Compito specifico del Piano e delle sue azioni è quello di produrre un «impatto percepibile» sull'educazione nell'era digitale. Il termine digitale non deve essere inteso secondo una stretta connotazione tecnologica, ma deve piuttosto assumere un significato di paradigma educativo in cui ambienti, relazioni, metodologie e strumenti si contaminano e si implementano di nuovi linguaggi e possibilità inedite rispetto al paradigma sino ad ora conosciuto e sperimentato.

Infatti, se da una parte «lo sviluppo delle tecnologie ICT influenza radicalmente la condizione umana modificando le nostre relazioni con noi stessi, con gli altri e con il mondo che ci circonda»¹ (Floridi, 2015 p. 7), dall'altro lato le stesse tecnologie non esercitano alcun tipo di cambiamento nella scuola e nella didattica se esso non risiede nella mente di chi organizza il sistema educativo (Dewey, 1999). Come ci ricorda il rapporto OECD (2015, p. 4): «la tecnologia può enfatizzare un buon processo di insegnamento, ma una buona tecnologia non potrà mai sostituire un processo di insegnamento non adeguato».

Per questo il Piano stesso afferma che la scuola digitale non è un'altra scuola, la sfida digitale non cambia gli obiettivi caratterizzanti il sistema educativo, basati sulle competenze e sugli apprendimenti degli studenti. La scuola diviene il laboratorio in cui si gioca la sfida dell'innovazione, in cui si sperimentano e si aggiornano metodologie, didattiche e modalità organizzative per costruire le competenze adeguate a una società «ipercomplessa» (Dominici, 2011) in rapida evoluzione in cui creatività, problem solving, flessibilità, condivisione, socialità e spirito critico divengono abilità indispensabili per poter diventare cittadini attivi e responsabili in una società. Nella scuola dovranno operare docenti che abbiano sviluppato competenze professionali in grado di sostenerli nelle sfide attuali, una delle quali è sicuramente costituita dalla competenza digitale che investe diversi aspetti e modi dell'apprendere e del relazionarsi, del sapere, dell'essere e del fare (Calvani, Fini & Ranieri, 2010). «Ne deriva una visione tridimensionale del costruito data dall'integrazione della dimensione tecnica, cognitiva/metacognitiva, etica/sociale: una combinazione complessa di capacità, abilità e conoscenze» (Pennazio, Traverso & Parmigiani, 2013, p. 36).

La nostra esperienza, giocata in ambito accademico, è comunque strettamente collegata con il mondo esperienziale della scuola, nel luogo tradizionalmente pensato come «tirocinio» ovvero spazio/tempo di collegamento tra la teoria e la prati-

¹ Cfr. L. Floridi, *The Onlife Manifesto*, 2015, p. 7: «The deployment of information and communication technologies (ICTs) and their uptake by society radically affect the human condition, insofar as it modifies our relationships to ourselves, to others and to the world», <http://www.springer.com/in/book/9783319040929> [Accesso 10.10.2017].

ca, lì dove si costruisce la formazione iniziale di studenti futuri professionisti. Le indicazioni del Piano sono state lette e utilizzate per fornire occasioni effettive di acquisizione di quelle competenze trasversali, riflessive, metacognitive e digitali da spendere successivamente nella professione, in un'ideale continuità di percorso tra formazione e pratica professionale. A tale scopo, partendo dalle esperienze e dalla letteratura esistenti, si è provveduto a creare un ambiente di apprendimento coerente che è stato individuato in un e-portfolio (Barret, 2004; Rossi & Giannandrea, 2006; Granberg, 2010; Oakley, Pegrum & Johnston, 2014).

L'e-portfolio risulta un dispositivo digitale-sociale in cui gli studenti possono condividere l'evoluzione della figura professionale che vorrebbero essere e/o che stanno costruendo, maturando, nello stesso tempo, abilità e competenze sociali, etiche, metacognitive, deontologiche che la dimensione digitale e di Rete sollecita e rende emergenti. Un'occasione di uso della tecnologia digitale per rendere i materiali condivisibili, interconnessi e utilizzabili ovunque, ma soprattutto di «uso della rete come risorsa epistemologica» (Rossi, 2006, p. 18), poiché lavorare nella rete modifica i processi stessi.

Nella successiva descrizione dell'esperienza si cercherà di collegare le enunciazioni del PNSD (MIUR, 2015), nella sua articolazione specifica del 2016 denominata Piano Nazionale per la Formazione dei docenti 2016-2019 (PNF), alle fasi della nostra esperienza, mettendo in risalto i punti di contatto e di concreta realizzazione del progetto nazionale.

2

La formazione degli insegnanti. Esperienze di collegamento tra formazione iniziale e sviluppo professionale

L'esperienza si è svolta presso l'Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione, nel campus di Bressanone, e ha collegato le attività di laboratorio «Linee guida sulle competenze: Obiettivi formativi, Portfolio, Valutazione» (Chianese, 2016) con la strutturazione e la documentazione del tirocinio condotto dagli studenti e dalle studentesse, nel biennio successivo all'emanazione del PNSD.

L'intero percorso ha coinvolto docenti, studenti e responsabili di tirocinio e si è snodato attraverso alcune tappe che hanno richiesto una fase di apprendimento, una fase di applicazione e una di riflessione relativamente alle logiche di sviluppo professionale continuo. Il percorso si è poi concretizzato in un portfolio digitale in cui ogni studente ha potuto documentare e condividere con gli altri la propria «narrazione» di sviluppo personale e professionale. Si è infatti partiti dall'assunto indicato nel PNF, secondo il quale: «Una formazione per lo sviluppo della professionalità dei docenti è necessariamente pensata, progettata e realizzata in coerenza con la formazione iniziale» (MIUR, 2016, p. 11).

Questa enunciazione ha costituito il pretesto per iniziare una riflessione e una conseguente azione formativa riguardante lo sviluppo professionale del docente e la suc-

cessiva individuazione di un profilo di competenze² utile alla costruzione di un Piano di Sviluppo Personale (Personal Development Plan, PDP) (Chianese, 2016, p. 1038).

Chianese, nel documentare questa prima fase di laboratorio con gli studenti, afferma che il PDP fornisce al soggetto uno scaffolding che consente di esplicitare le competenze, progettare percorsi di sviluppo futuri configurandosi, quindi, anche come strumento a carattere orientativo. Il PDP consente, inoltre, di attivare processi di riflessione e indagine sia «in action» (nel corso dell'azione) sia «on action» (a posteriori e rispetto a un contesto più ampio).

È infatti lo stesso PNF, al punto 3.3, a parlare di «Formazione come sviluppo Personale e Professionale, da collegare a standard professionali di riferimento» (nel nostro caso una rubrica di competenze) per documentare il percorso di crescita professionale di ciascuno.

«Il raggiungimento di adeguati standard rende indispensabile l'introduzione di strumenti in grado di accompagnare il percorso di crescita professionale. Il MIUR renderà disponibile un sistema online nel quale ciascun docente potrà documentare e riorganizzare la propria storia formativa e professionale costruendo il proprio portfolio professionale» (MIUR, 2016, p. 18).

Costruire e documentare la propria storia formativa e professionale in maniera trasparente e riconosciuta dalla comunità di appartenenza richiede dispositivi come l'e-portfolio aperti, accessibili, condivisibili e che sappiano coniugare:

- l'essere (le proprie disposizioni, motivazioni, immagine di sé), il sapere e il fare (abilità e conoscenze) e il saper essere (consapevolezza, metacognizione, responsabilità) (Pellerey, 2010; Castoldi, 2013);
- la significazione narrativa all'oggettività della documentazione (digital storytelling) (Bruner, 1998; Petrucco & De Rossi, 2009);
- l'agito esplicito con le conoscenze tacite, in un processo di ripensamento continuo dell'esperienza (Nonaka & Takeuchi, 1997);
- la lettura longitudinale e diffusa della esperienza e della crescita – lifelong e lifewide learning – (ElfFel: Progetto «ePortfolio for all by 2010»;³ Raccomandazioni Lisbona, 2006;⁴ Cambridge, 2010);
- la memoria al progetto (Rossi & Giannandrea, 2006b);
- l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione della crescita personale e professionale (life deep learning) (Schön, 1993);
- la condivisione con la comunità di pratica (Wenger, 2006).

In definitiva costruire un e-portfolio permette di vedere e ri-vedere le proprie esperienze e la propria documentazione da diversi punti di vista, e di attivare

² Tale profilo in termini di competenze è stato realizzato attraverso la ricerca stessa. Al fine di realizzarla sono stati presi in considerazione i modelli elaborati da Perrenoud (2002), Margiotta (1999) e Dozza (2004), oltre che indicazioni a livello europeo, nazionale e provinciale. Cfr. G. Chianese (2016).

³ Cfr. Progetto «Objective 2010, e-portfolio for all», <http://www.eife-l.org/about/europortfolio> [Accesso 10.10.2017].

⁴ Cfr. <http://bit.ly/2yjuNBE> [Accesso 10.10.2017].

quindi una continua riflessione sull'esperienza, il che secondo Dewey (1961) costituisce la modalità stessa dell'apprendere. La centralità della riflessione viene evidenziata anche nella proposta di Kolb (1984) che la pone direttamente dopo l'esperienza e che la considera come fase necessaria per la concettualizzazione.

Anche la narrazione, di cui l'e-portfolio si serve, diventa una tecnica che stimola la metacognizione e la riflessione, poiché il raccontare costituisce di per sé una forma di riflessione sull'azione. Rossi (2006a, p. 39) riprende un'affermazione di Schön (1988) rispetto alle storie come modi della riflessione, ma anche come oggetti privilegiati delle riflessioni.⁵

A partire da queste considerazioni, all'interno dell'attività di formazione e dei laboratori di tirocinio indiretto, si è individuato un ambiente di e-portfolio, dispositivo estensivo di luogo/tempo, adeguato all'accompagnamento delle attività formative iniziali degli studenti. La formazione si è costituita come esperienza di apprendimento formale, non formale, e informale, dalle esperienze di vita, dalla pratica professionale osservata e agita durante le esperienze di tirocinio, dalle riflessioni durante e sull'esperienza, dal recupero della teoria a partire dalla pratica, dalla valutazione e autovalutazione delle azioni progettuali attuate. È sempre Chianese (2016) che indica il PDP sostenuto da un e-portfolio come uno strumento-processo che permette di rendere visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale).

3 L'e-portfolio della Università di Bolzano: un dispositivo per monitorare la crescita professionale dei futuri insegnanti

«Il portfolio professionale permetterà ai docenti di documentare la propria storia formativa operando direttamente sulla piattaforma on line. La sua elaborazione aiuterà [...] a riflettere sulla propria attività didattica e sul proprio modo di progettare e realizzare l'insegnamento [...] diventa quindi lo strumento per riconoscere e valorizzare ogni passaggio della propria storia formativa e professionale – dentro e fuori la classe, nella comunità scolastica allargata, a diversi livelli nel sistema scolastico» (MIUR, 2016, p. 19).

È ancora a partire da queste affermazioni del PNF, coincidenti con il progetto di Piano di sviluppo Personale e Professionale inserito nella nostra offerta didattica, che si è sviluppato il progetto. La progettazione ha inizialmente coinvolto gli studenti degli ultimi due anni di corso, iscritti al tirocinio attivo propositivo nei due ordini di scuola (infanzia, primaria) da svolgersi in un periodo di complessive 200

⁵ Cfr. Schön (1988, p. 22): «Quando prendiamo l'abitudine di registrare le nostre storie, allora possiamo guardarle secondo il significato che abbiamo costruito al loro interno, sia secondo le nostre strategie di narrazione».

ore durante le quali, a partire da una prima autoanalisi delle proprie competenze, effettuare la progettazione di un'attività, la sua effettiva realizzazione, la documentazione della stessa in continuo riferimento agli input teorici coinvolti.

Successivamente si è passati a estenderne l'utilizzo anche agli studenti dei primi due anni di tirocinio, caratterizzato da una dimensione più osservativo-partecipativa, per i quali si è resa necessaria una ristrutturazione del modello per renderlo adeguato a un «fare» diversamente inteso.

3.1 *La struttura dell'e-portfolio*

Per realizzare il modello di e-portfolio è stata scelta la piattaforma open source Mahara,⁶ collegata all'ambiente Moodle dell'Università di Bolzano, Open Learning Environment (OLE⁷), raggiungibile con il medesimo account Unibz degli studenti, assicurando in tal modo le condizioni di protezione dei dati personali. Per la gestione tecnologica dell'ambiente si è fatto riferimento a risorse interne dotate di competenze specifiche che hanno permesso una progettazione e un design adatti agli scopi individuati, oltreché a un processo di introduzione all'ambiente per gli studenti e per i RdT.

Poche finora le problematiche tecniche evidenziate, fatto salvi alcuni problemi relativi all'export del portfolio stesso e alla stampa dell'elaborato, essendo prevista ancora l'archiviazione cartacea del prodotto. L'archiviazione dei prodotti digitali annuali risulta essere tuttora uno snodo critico e irrisolto.

Nell'anno accademico 2015-2016 hanno partecipato alla sperimentazione del modello circa 130 studenti, mentre nell'anno accademico 2016-2017 circa 300 studenti.

In Figura 1 e 2 si presentano i due modelli strutturali adottati per le due diverse tipologie di tirocinio.

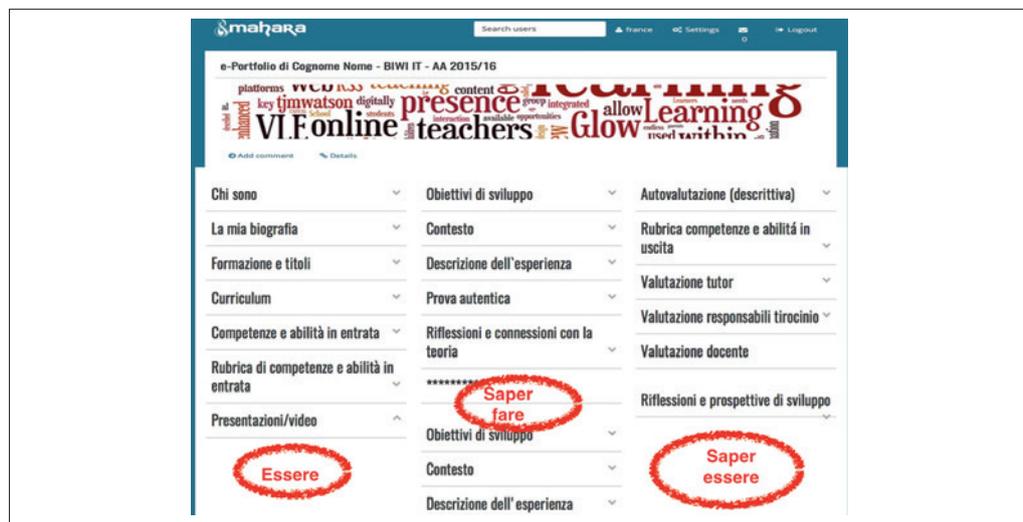


Fig. 1 Struttura portfolio per tirocinio attivo-progettuale (quarto e quinto anno).

⁶ Cfr. <https://mahara.org> [Accesso 10.10.2017].

⁷ Cfr. <https://ole.unibz.it/> [Accesso 10.10.2017].

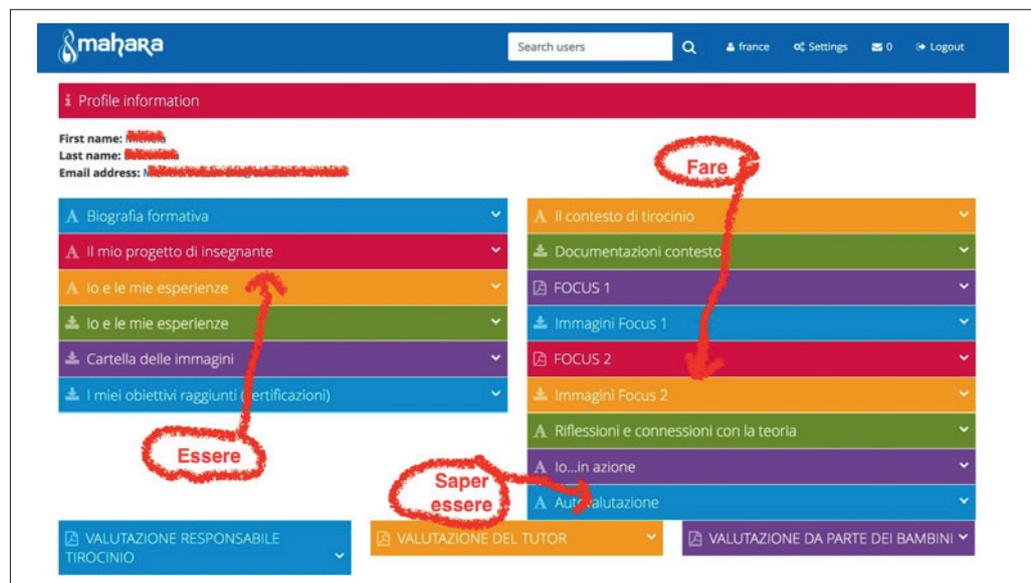


Fig. 2 Struttura portfolio per tirocinio osservativo-collaborativo (secondo e terzo anno di corso).

La struttura tripartita permette di visualizzare le tre dimensioni dello sviluppo: l'essere e il sapere – il fare – il saper essere.

Essere e sapere

Attraverso la biografia formativa nei contesti di vita formali/informali/non formali e i traguardi raggiunti in termini di conoscenze e competenze (es. linguistiche) lo studente può visualizzare il proprio stato dell'arte rispetto al sapere, ma anche connotare in maniera emotivo-affettiva il proprio percorso formativo, ricercandone le tracce significative che hanno contribuito/contribuiscono a orientare la persona verso la professione. La biografia ha quindi inizialmente (parliamo di formazione iniziale) un valore orientativo molto importante, contribuendo a fare chiarezza nella propria direzione di vita e a costruire una prima immagine del sé professionale, con la consapevolezza di confrontarlo e di rivederlo alla luce dell'esperienza effettivamente condotta nella pratica (sia essa osservativa, sia essa attiva).

Nel PNSD-PNF si parla di «Anagrafe delle professionalità e Storia formativa (quali e quanti percorsi, con che costanza, di che tipo, con quali risultati)».

Il fare (saper fare)

Il secondo blocco si riferisce al «fare» e si struttura in due modalità diverse a seconda che il tirocinio sia di tipo osservativo-collaborativo (primi due anni), o attivo-progettuale (ultimi due anni) del corso di laurea. È il blocco in cui lo studente ha il compito di documentare l'esperienza, sia essa osservata, sia essa agita in prima persona.

Vengono richieste analisi del contesto, osservazioni focalizzate e/o progettazioni mirate al proprio obiettivo di sviluppo, documentazioni specifiche e prove

autentiche del proprio agire. Il fare viene quindi problematizzato, sottoposto a riflessione costante e intrecciato alle sollecitazioni teoriche da esso derivanti.

Nel PNF ci si riferisce a «Progettazione, documentazione e riflessione sull'attività didattica (es. link a risorse didattiche prodotte, lavoro condotto nell'anno di prova, progettazione di particolari percorsi formativi)».

Il saper essere

La sezione del saper essere si presenta in modo più o meno articolato, a seconda della annualità, sotto forma di valutazione e autovalutazione, in cui il proprio percorso di sviluppo viene letto in maniera critica, i risultati vengono confrontati con lo stadio iniziale, le proprie competenze riviste alla luce dell'esperienza e della riflessione messa in atto nella pratica.

A questo proposito nel PNF si indica «Piano Individuale di Sviluppo Personale Aggiornato con le proposte di sviluppo professionale del docente».

L'uso dell'e-portfolio può quindi essere definito come la realizzazione di un'azione del PNSD e delle sue articolazioni, un'implementazione dello stesso attraverso la formazione iniziale dei futuri docenti che, attraverso la pratica durante il periodo di studio e tirocinio, acquisiscono competenze di documentazione, riflessione, autovalutazione del proprio percorso di sviluppo professionale. Gli studenti inoltre esercitano attivamente quelle soft skills che successivamente potranno spendere nella professione e che costituiscono presupposti del tanto aspirato atteggiamento migliorativo continuo e del lifelong learning.

3.2 L'e-portfolio, la scelta del dispositivo digitale

Se il PNSD si prefigura come un progetto volto all'innovazione metodologica e didattica del sistema scolastico, nel quale l'aggettivo «digitale» non rappresenta mai un riferimento strettamente tecnologico, quanto piuttosto un richiamo di tipo culturale e sistemico, allora possiamo dire che anche il portfolio digitale costituisce una delle strategie per guardare alla scuola e alla professione in maniera più trasparente, aperta, multimediale e «social», ovvero una scuola che corrisponda alle richieste e alle sfide della società del XXI secolo.

L'e-portfolio si configura infatti come ambiente dinamico, ubiquo, accessibile in ogni condizione di spazio-tempo, ma soprattutto condivisibile con il gruppo dei pari, con i tutor, con i docenti responsabili, con la comunità di pratica e di apprendimento (Wenger, 2006; Lave & Wenger, 2006). L'e-portfolio diviene strumento per socializzare la propria attività, le proprie esperienze, le proprie riflessioni e poter ricevere feedback immediati, per rendere aperta la propria conoscenza e la propria esperienza (nella logica delle Open Educational Resources), in un processo continuo di apprendimento reciproco (peer learning), di responsabilizzazione della propria documentazione e della condivisione dei contenuti. Essendo ambiente digitale può inoltre supportare la documentazione multimediale, rendendo visibili e più trasparenti le pratiche e le situazioni documentate, formando alla documentazione responsabile, corretta e rispettosa della privacy.

L'e-portfolio si configura come un compito autentico (Wiggins, 1998; Pellerey, 2010) dove l'ambiente digitale diviene terreno ideale per praticare la competenza digitale: la selezione e la verifica dei contenuti, la costruzione o traduzione digitale degli stessi, la comunicazione multimediale, gli aspetti etico-deontologici, la dimensione sociale. In definitiva si ritrovano, nell'uso e nella costruzione dell'e-portfolio, tutte le dimensioni della competenza digitale (Calvani, Fini & Ranieri, 2010), meglio definita come digital literacy (Rivoltella, 2008) in un contesto di tecnologia «embeddata, naturalizzata e trasparente»⁸ (Rivoltella, 2015) che determina un apprendimento situato. Infine l'e-portfolio come pratica costante e intenzionale di documentazione e riflessione, costituisce un valore aggiunto nella dimensione dell'apprendimento auto-regolato e dell'autovalutazione (Meyer et al., 2010). In quanto artefatto digitale si configura come un tool per l'apprendimento personale, personalizzabile, multimediale, comunicativo, emotivamente connotato, modificabile in base alla tipologia e allo spessore delle esperienze e delle conoscenze acquisite.

3.3 *Progressione delle attività e prime valutazioni*

Come si è precedentemente anticipato l'uso dell'e-portfolio presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano è entrato a regime, nelle quattro annualità della sezione italiana, nell'anno accademico 2016-17. Non è ancora stato fatto un monitoraggio strutturato, per cui attualmente ci si serve dei feedback ricevuti dagli studenti e dai responsabili (RdT) in momenti di valutazione formale (pubblica) e informale (nella quotidianità dell'uso). Si riportano qui le prime valutazioni qualitative raccolte.

Dal punto di vista degli studenti vi è stato un sicuro apprezzamento della modalità di documentazione e riflessione sull'esperienza di tirocinio. Durante un momento plenario di presentazione dello strumento e del processo ai membri della Facoltà, gli studenti stessi hanno evidenziato i benefici derivanti dall'uso di questo artefatto-processo, presentandolo innanzitutto come modello co-costruito e quindi rispondente ai bisogni e alle aspettative. Gli studenti lo definiscono perciò in chiave costruttivista (Perl & Paulson, 1994, in Rossi, 2006a), come ambiente di lavoro in cui i significati sono costruiti attraverso la continua revisione della documentazione, la riflessione sull'azione, i collegamenti tra pratica e teoria, tra esperienze formali e informali. Per gli studenti esso è anche uno strumento personale e personalizzabile, atto a visualizzare un'immagine di sé e sviluppare una competenza autovalutativa, caratteristiche ben sintetizzate nel feedback di questa studentessa, che potrebbe rappresentare il sentire comune degli utilizzatori: «Il portfolio in 10 aggettivi: efficacia, autoconsapevolezza, me-

⁸ Cfr. Rivoltella (2015, p. 1): «We were used to conceptualize them as tools, or as environments: nowadays media area disappearing as tools, they are embedded in our lives and migrating into the things around us. This means they are no more something we can take care of or not, but a natural dimension of our knowledge, jobs and relationships».

tacognizione cognitiva, autoriflessione, autovalutazione, processo, innovazione, prospettiva, elaborazione, strutturazione» (Viviana).

Esso è adatto a un tipo di scrittura non lineare, reticolare, interconnessa e, grazie alla possibilità di tenere insieme, in un'unica schermata, le diverse dimensioni dell'essere, del fare e del riflettere, permette di stabilire e ri-stabilire relazioni tra esse. È inoltre stato preso in considerazione per il suo essere «social», per la potenzialità della condivisione, con il tutor e il RdT e con gli stessi compagni di studio e lavoro, dimostrando di essere utile per costruire comunità di pratica (Wenger, 2006).⁹

Esso inoltre, per la sua dimensione digitale, è considerato mobile, economico dal punto di vista della gestione dei tempi, favorisce la ri-editazione e la sintesi. A questo proposito può essere interessante la Tabella 1 che riporta le riflessioni fatte da una studentessa, scaturite dalla comparazione tra «tesina cartacea» e portfolio digitale.

TABELLA 1

e-Portfolio vs tesina cartacea: il punto di vista di una studentessa (Sabrina)

	Tesina	e-Portfolio
Redazione/inserimento dati personali	✓	
Tempo totale		✓
Struttura dal punto di vista dello studente		✓
Sintesi		✓
Grafica e contenuti multimediali		✓
Scrittura sequenziale	✓	
Scrittura motivazionale		✓
Re-editing		✓
Aiuto * feedback immediato		✓
Visione one-shot		✓
Cartaceo	✓	
Strumento utile e permanente		✓
Previsto dal MIUR per docenti neo-assunti		✓

Altre riflessioni qualitative vengono fornite regolarmente dagli studenti durante il colloquio di esame, in cui viene evidenziato il valore riflessivo dello strumento e l'input che l'ambiente fornisce per la crescita della responsabilità personale e per il monitoraggio della crescita professionale.

Anche la presentazione del proprio e-portfolio ai supervisori e a un gruppo di pari, richiesta durante il colloquio di esame, viene considerata un valore formativo

⁹ Quest'ultimo aspetto sta realizzandosi con gradualità in quanto gli studenti devono costruire la competenza sociale della condivisione delle proprie esperienze e comprendere appieno il valore del feedback dei pari.

in quanto gli studenti diventano protagonisti assoluti del proprio apprendimento e del proprio percorso, vengono incentivati a scegliere che cosa presentare e come interconnetterlo con la narrazione collettiva che si viene a dipanare in tale occasione. In questa situazione possono sperimentare effettivamente il concetto della valutazione come «attribuzione di valore» e momento di crescita (Black et al., 2003).

A questo proposito si riporta la valutazione di una studentessa, espressa al termine della propria esperienza di studio e tirocinio, che ben rappresenta la graduale coscientizzazione del processo riflessivo messo in atto grazie al dispositivo digitale: «[...] e infine, ma non per importanza, la struttura e le potenzialità della nuova organizzazione che prevede l'e-portfolio, che purtroppo sono riuscite a comprendere realmente bene solo all'ultimo anno. Questo strumento, infatti, per la sua struttura stessa, mette a disposizione innumerevoli occasioni di riflessione, di autentica riflessione che può essere integrata e adattata in qualsiasi momento e offre inoltre l'opportunità di riflettere focalizzandosi su particolari aspetti, quelli ritenuti più significativi, piuttosto che una riflessione superficiale su ogni elemento» (Anna).

Dal punto di vista dei RdT viene sottolineata la possibilità di costantemente monitorare il percorso dello studente e fornire feedback immediati, atti a indirizzare la riflessione, oppure a suggerire implementazioni riguardanti la documentazione, o ancora a sostenere con rafforzamenti positivi la narrazione dello studente, rendendo in questo modo il monitoraggio «visibile» e gli interventi efficaci ed incisivi. Tale valutazione si rivela in linea con le attuali ricerche internazionali basate sull'approccio dell'osservazione reciproca dei docenti definito lesson study (Bardelli, 2015), ripreso in Italia da Calvani (2014), e basato sulla ricerca didattico-educativa orientata all'Evidence Based Education (EBE).¹⁰

L'introduzione della tecnologia non manca infine di suscitare e innescare criticità sia per i RdT e paradossalmente anche per gli studenti, cosiddetti nativi digitali (Prensky, 2001), ma che vanno tuttavia guidati a una «saggezza digitale» (Prensky, 2009) e a comprendere il valore aggiunto della dimensione digitale, della Rete e della connettività nel processo di apprendimento.

4 Conclusioni

L'adozione di un e-portfolio per supportare il Personal Development Plan (PDP) dello studente futuro professionista, si configura come un'azione volta a co-costruire competenze professionali da spendere in una scuola «innovativa,

¹⁰ Si vedano ad esempio i lavori di John Hattie (2009, 2012) secondo il quale «risulta centrale il concetto di *visible teaching-learning*, inteso quale processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante-allievo e dal momento valutativo quale strategia determinante per il raggiungimento degli obiettivi didattici; l'uso combinato della valutazione formativa [...] e del feedback [...] contribuisce significativamente al miglioramento dei risultati degli studenti» (Calvani & Vivanet, 2014, p. 134).

aperta, trasparente, social» quale quella prevista dal PNSD in cui formazione iniziale e sviluppo continuo professionale costituiscono un filo conduttore per affrontare le sfide richieste da una società in continua trasformazione della quale la scuola e i suoi insegnanti devono essere attivi interlocutori e non passivi esecutori di logiche decise altrove.

Il progetto in continuo progresso in termini quantitativi permette di avvalorare anche una prima valutazione qualitativa dei prodotti-processi attivati, risultanti più adeguati alle richieste anche grazie alla condivisione del percorso, al monitoraggio e al feedback continuo offerto agli studenti: studenti, docenti, responsabili di tirocinio e tutor, in un'ottica di inter-azione e integrazione fattiva tra teoria e pratica.

L'uso di un dispositivo digitale «social» quale l'e-portfolio permette inoltre agli studenti un apprendimento situato delle logiche che caratterizzano la competenza digitale: la selezione, il controllo e la verifica delle fonti, la responsabilità dei contributi postati, l'efficacia della comunicazione multimediale, il valore della condivisione e dell'aiuto dei pari, l'etica della comunicazione e le logiche di protezione dei dati; apprendimento che potrà/dovrà divenire *habitus* nella vita professionale, quando la competenza digitale sarà elemento di pratica quotidiana con gli studenti.

Bibliografia

- Bardelli, M. (2015). *The lesson study*, <http://bit.ly/2g0sVTI> [Accesso 20.09.2017].
- Barrett, H. C. (2004). *Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning: Emerging Digital Tools to Support Reflection in Learner-Centered Portfolios*, <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html> [Accesso 25.06.2017].
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Williams, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Calvani A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Metodi e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-14.
- Cambridge, D. (2010). *ePortfolios for lifelong learning and deliberative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

- Chianese, G. (2016). Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale. In L. Dozza & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dominici, P. (2011). *La comunicazione nella società ipercomplessa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2004). Dimensioni della professionalità docente (in contesto). In AA.VV., *Il portfolio degli insegnanti* (pp. 43-54). Bologna: Editcomp.
- Dozza, L., & Ulivieri, S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi, L. (Ed.) (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer, <http://www.springer.com/in/book/9783319040929> [Accesso 23.07.2017].
- Granberg, C. (2010). Eportfolios in teacher education 2002–2009: the social construction of discourse, design and dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 309-322.
- G.U. (2006). *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=IT> [Accesso 24.07.2017].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (1999) (a cura di). *L'insegnante di qualità, valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Meyer, E., Abrami, P., Wade, C., Aslan, O. & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*, <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 30.06.2017].
- MIUR (2016). *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/ [Accesso 30.06.2017].

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press. Trad. it. *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [Accesso 23.06.2017].
- Pellerey, M., (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Pennazio, V., Traverso, A., & Parmigiani, D. (2013). Digital literacies a scuola. I profili digitali degli studenti. *TD – Tecnologie Didattiche*, 21(1), 35-40.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Petrucchio, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3), 1-9, <http://nsu-works.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> [Accesso 20.09.2017].
- Rivoltella, P. C. (2008). *Digital literacy. Tool and methodologies for Information Society*. New York: IGI GLOBAL Publishing.
- Rivoltella, P. C. (2015). Editorial – Re-thinking Media Education. *Research on Education and Media*, 7(1), 1-2.
- Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006a). *Che cos'è l'E-portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006b). *L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità personale*, http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/RossiPascucciGiannandreaPaciaroni_TICE2006.pdf [Accesso 28.06.2017].
- Schön, D. A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds), *Reflection in Teacher Education* (pp. 19-29). New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica e Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.