

Methodologies and scenarios

E-portfolio: il DNA del Personal Learning Environment?

Graham Attwell

Pontydysgu - Bridge to learning (Galles – UK)

Graham10@mac.com

Parole e chiave: e-portfolio, PLE.

Abstract

Questo articolo si basa sulle ricerche effettuate per la Commissione Europea nell'ambito del progetto finanziato MOSEP: More Esteem with My Portfolio. Le idee espresse non riflettono l'opinione o le politiche della Commissione Europea, né necessariamente riflettono le visioni dei partner del progetto.

1 Introduzione

Gli e-portfolio non sono una nuova idea nel settore in rapida evoluzione dell'apprendimento potenziato dalle tecnologie. In realtà già circa tre anni fa le conferenze e gli incontri degli sviluppatori di e-learning erano dominati da lavori sugli e-portfolio. E, come di solito succede, la comunità degli sviluppatori ha fatto passi avanti. Il tema di quest'anno è il 3D e gli ambienti immersivi. Ma, per quanto gli e-portfolio siano stati ampiamente utilizzati da qualche tempo nelle università del Nord America e del Regno Unito, è solo ora che essi stanno entrando in settori più ampi dell'educazione e della formazione compresi la formazione professionale e la scuola dell'obbligo. Al tempo stesso, si rileva un aumento di interesse e di impiego nell'Europa continentale.

Perché questo? Tempi e forme di sviluppo differenti possono riflettere differenti sistemi sociali ed economici, differenze nella storia dell'educazione, differenti relazioni tra mercato del lavoro e sistemi educativi e differenti approcci culturali e pedagogici all'educazione e all'apprendimento. Infine, questo può riflettere il grado di diffusione delle nuove tecnologie nell'educazione e di supporto finanziario per le tecnologie dell'apprendimento e dell'innovazione. Ma forse la ragione più importante è che i sistemi educativi e formativi stanno cominciando a rispondere alle pressioni della profonda rivoluzione industriale guidata dalla diffusa penetrazione delle tecnologie digitali. A questo proposito è interessante notare che i sistemi sociali e le istituzioni possono essere lenti nel reagire tempestivamente al rapido sviluppo e cambiamento tecnologico. In questo lavoro intendo mostrare che gli e-portfolio rappresentano l'inizio di un periodo di notevole cambiamento che avrà un impatto sulle organizzazioni educative e sui sistemi formativi, sulle forme di supporto per l'apprendimento all'interno della società, sull'organizzazione delle istituzioni educative e sullo sviluppo, l'organizzazione e l'offerta di curricula e programmi.

La prima parte di questo articolo riguarda i differenti motori del cambiamento e illustra in che modo gli e-portfolio possono essere visti come una risposta a tali pressioni. Nella seconda parte illustrerò una serie di questioni che hanno un impatto sullo sviluppo e sull'implementazione degli e-portfolio. Nella sezione finale considererò brevemente lo sviluppo dei sistemi e delle piattaforme di e-portfolio, suggerendo le evoluzioni che si prospettano per il futuro.

Va rilevato che non esiste un'unica concezione né un unico approccio allo sviluppo e alle finalità di un e-portfolio. Ciò dipende principalmente dai differenti approcci didattici. E' possibile distinguere tre approcci generali: l'uso dell'e-portfolio come strumento di valutazione, l'uso dell'e-portfolio come strumento per la pianificazione dello sviluppo professionale o della carriera e una più ampia accezione di e-portfolio come strumento per l'apprendimento attivo. Ai fini del presente lavoro l'e-portfolio può essere definito come "una

raccolta mirata dei lavori dello studente o dell'insegnante che dimostra gli sforzi, i progressi e i risultati raggiunti in una o più aree nel corso del tempo. Un portfolio elettronico utilizza le tecnologie digitali, consentendo a chi sviluppa il portfolio di raccogliere e organizzare gli artefatti utilizzando diversi tipi di media (audio, video, grafica, testi). Un portfolio basato su standard utilizza un database o dei link ipertestuali per mostrare in modo chiaro la relazione tra standard o obiettivi, artefatti e riflessioni. Le riflessioni dello studente spiegano perché specifici artefatti sono la prova del raggiungimento di standard o obiettivi stabiliti. Un portfolio elettronico è uno strumento riflessivo che dimostra la crescita nel tempo." (Barrett 2004).

Benché vi siano differenze nel grado di adozione di piattaforme e prodotti di e-portfolio formale, si può sostenere che anche in quei paesi con scarsa pratica nello sviluppo dell'e-portfolio, sono in atto cambiamenti simili nell'approccio all'educazione. Questi comprendono approcci pedagogici più centrati sullo studente, l'offerta di programmi più flessibili, un'enfasi maggiore sul lifelong learning, e uno spostamento verso la valutazione basata sulle competenze.

Questi trend saranno analizzati in maggiore dettaglio nella prossima sezione, poiché sembrano essere i fattori trainanti del cambiamento per lo sviluppo dell'e-portfolio.

Dati tali trend può essere più opportuno definire l'e-portfolio come un processo piuttosto che solo un prodotto o un sistema tecnologico.

2 Fattori trainanti del cambiamento

Questa sezione dell'articolo analizza le diverse pressioni e movimenti sui quali si fondano lo sviluppo e l'applicazione dell'e-portfolio. A questo proposito intendo sostenere che l'adozione e l'uso della tecnologia nell'educazione sono modellate dallo sviluppo sociale, economico e pedagogico. Così lo sviluppo dell'e-portfolio può essere visto come una risposta a differenti pressioni sui sistemi educativi e formativi: allo stesso tempo l'implementazione dell'e-portfolio ha un impatto sugli approcci organizzativi e pedagogici all'insegnamento e all'apprendimento.

2.1 Lifelong Learning

Il lifelong learning non è affatto una nuova idea. Si può sostenere che l'idea del lifelong learning risalga in origine al movimento dei lavoratori. Nel Regno Unito, il Mechanics Institutes, il Miners Halls e organizzazioni simili al Workers Educational Association (WEA) organizzavano classi e corsi rivolti a lavoratori per migliorare la loro educazione e per fornire accesso a risorse per l'apprendimento e attività sociali. Anche se questa offerta mirava allo svi-

luppo di abilità e conoscenze tecniche e legate al mercato del lavoro, essa fu guidata da una diffusa credenza nel potere emancipativo dell'educazione. Il più recente focus sul lifelong learning, negli ultimi trent'anni, è stato guidato da un discorso molto più limitato. Spinti da un ciclo di vita del prodotto molto più breve, dalla velocità crescente di adozione e implementazione di nuove tecnologie nei luoghi di lavoro e dalla crescente instabilità dell'occupazione con la rivoluzione industriale provocata dai computer, si è sostenuto che i lavoratori necessitavano di apprendimento continuo nel corso della loro vita professionale per aggiornare le loro competenze e conoscenze professionali o per acquisire nuove competenze professionali. Era in discussione su chi dovesse gravare la responsabilità di ciò. Mentre la precedente formazione professionale era stata di pertinenza dei datori di lavoro e lo Stato aveva un ruolo guida nell'offerta di educazione e formazione continua, ora si è spesso sostenuto che gli individui stessi sono responsabili del mantenimento della loro occupabilità, per quanto talvolta con l'assistenza di finanziamenti, voucher e corsi sovvenzionati.

Se non propriamente continuo, l'apprendimento viene ora visto come multipisodico, con individui che trascorrono alcuni periodi di educazione e formazione formale nel corso della loro vita professionale.

L'idea di un e-portfolio riconosce che l'apprendimento è continuo e cerca di fornire gli strumenti per supportare tale apprendimento. Esso riconosce anche il ruolo dell'individuo nell'organizzare il proprio apprendimento. Inoltre, l'approccio dell'e-portfolio riconosce che l'apprendimento avrà luogo in differenti contesti e situazioni e non sarà fornito da un'unica agenzia formativa. L'e-portfolio può fornire una registrazione dell'apprendimento tratto da differenti contesti e permette che tale registrazione possa essere aggiornata nel tempo. Legato a ciò vi è un crescente riconoscimento dell'importanza dell'informal learning.

Gli e-portfolio vengono sempre più visti come un potente strumento per lo sviluppo professionale continuo, specialmente nelle professioni mediche ed educative.

2.2 Informal Learning

L'informal learning è qualcosa di enigmatico. E' piuttosto ovvio che noi apprendiamo lungo tutto il corso della nostra vita, in ogni tipo di contesto. La maggior parte di questo apprendimento non proviene dai programmi educativi formali. Jay Cross (2006) sostiene che solo il 10-15 % dell'apprendimento è formale, il restante 85% avviene fuori dai setting formali. Ma è stata data scarsa attenzione all'informal learning e a come esso avviene.

Nella maggior parte dei paesi europei è stato fatto qualche passo per riconoscere l'informal learning. Però, la maggior parte degli sforzi sono stati

fatti per cercare di valutare e certificare l'informal learning (se in questo caso esso rimanga informale è un punto discutibile, come pure è discutibile se la maggior parte delle persone desiderano che il loro apprendimento informale venga certificato).

C'è stato interesse verso l'informal learning da parte del mondo aziendale, spinto dal desiderio di capitalizzare il patrimonio intellettuale della forza lavoro, di gestire la conoscenza organizzativa e nel riconoscere che l'informal learning può rivelarsi una strada a basso costo per sviluppare competenze.

In termini di tecnologia educativa, è stata data scarsa attenzione all'informal learning. E' da notare come le applicazioni e le tecnologie per l'apprendimento formale siano state rese effettivamente disponibili solo a coloro che erano registrati ad un programma educativo o a coloro che lavoravano per aziende grandi.

L'e-portfolio può ampliare l'accesso alle tecnologie educative a tutti coloro che vogliono organizzare il proprio apprendimento. Nel Galles il Careers Service offre un e-portfolio basato sul web a tutti i residenti. Inoltre, l'e-portfolio può includere e tenere raccolte tutte le esperienze di apprendimento, comprendendo l'informal learning, l'apprendimento sul posto di lavoro, l'apprendimento a casa, l'apprendimento per problem solving e l'apprendimento motivato da interessi personali come pure l'apprendimento in corsi educativi formali.

L'e-portfolio può anche facilitare diversi stili d'apprendimento.

2.3 Differenti stili d'apprendimento

Si è sostenuto che noi tutti abbiamo differenti stili d'apprendimento e apprendiamo in modi diversi. Per quanto questo possa sembrare evidente, i tentativi di teorizzare e classificare tali stili sono tutt'altro che convincenti. Personalmente non penso di avere un particolare stile d'apprendimento ma uso differenti stili d'apprendimento e differenti "intelligenze" in diversi contesti, rispetto a differenti argomenti e domini di conoscenza e in risposta a differenti obiettivi d'apprendimento. Potrei usare uno stile differente per risolvere un problema veloce, ad esempio come usare Skype per il mio podcast, da quello che userei per l'apprendimento del tedesco.

Nonostante i problemi sollevati dal dibattito teorico sugli stili d'apprendimento, appare verosimile che gli studenti abbiano preferenze per diversi approcci pedagogici in particolari contesti d'apprendimento.

Tutti i software educativi, implicitamente o meno, migliorano o limitano certi approcci pedagogici all'apprendimento. Non esiste un software pedagogicamente neutro. Tuttavia, a seconda del progetto e delle modalità d'impiego, un e-portfolio può consentire agli studenti di configurare e sviluppare un ambiente di apprendimento adatto al loro stile d'apprendimento.

2.4 Come usare il computer per apprendere

Ci sono diversi movimenti nel campo dell'educazione che stanno spingendo per lo sviluppo e l'implementazione di e-portfolio. Questi includono la promozione dell'apprendimento continuo e multiepisodico, la consapevolezza dell'importanza dell'informal learning e un orientamento verso l'educazione basata sulle competenze.

Tuttavia, il maggior fattore trainante può essere il nuovo modo in cui gli studenti (i giovani in particolare, ma non solo) usano i computer per apprendere.

John Seely Brown in un discorso del 1999 ha preso in considerazione le nuove dimensioni dell' "apprendere, lavorare e giocare nell'era digitale". Una dimensione sulla quale ha focalizzato l'attenzione è stata quella di literacy e del modo in cui sta evolvendo. La nuova literacy, quella oltre il testo e la conoscenza, ha detto, è quella della navigazione dell'informazione.

A ciò era legato l'apprendimento e il modo in cui sta cambiando. Seely Brown evidenzia la crescita dell'apprendimento per scoperta o esperienziale. Poiché i ragazzi lavorano con i nuovi media digitali, egli afferma, piuttosto che spiegare con la logica astratta, essi fanno bricolage. Il bricolage si riferisce al concreto e ha a che fare con l'abilità di scoprire qualcosa – un oggetto o uno strumento, un pezzo di codice, un documento – e di usarla in un nuovo modo e in un nuovo contesto. Ma per essere un bricoleur di successo del virtuale piuttosto che del reale bisogna essere capaci di decidere se fidarsi o meno di queste cose. Pertanto la necessità di formulare giudizi è maggiore di quanto sia mai stata prima.

La navigazione viene associata alla scoperta e la scoperta al bricolage, ma generalmente non si osa costruire su qualsiasi cosa si scopra a meno che non si sia capaci di formulare un giudizio sulla qualità e l'affidabilità.

L'ultima dimensione che Seely Brown ha considerato è stata quella dell'azione. Egli suggerisce che le nuove forme di apprendimento si basano sul provare le cose e sull'azione, piuttosto che sulla conoscenza più astratta. "L'apprendimento diventa più sociale e meno cognitivo, più concreto e meno astratto, e diventa interconnesso col giudizio e l'esplorazione".

Questo primo studio di Seely Brown è stato suffragato dalla ricerca condotta da Lenhart e Madden per Pew Research (2005). Lo studio ha scoperto che il 56% dei giovani in America fanno uso di computer per attività creative, scrittura e pubblicazione su internet, mixing e costruzione di multimedia e sviluppo dei propri contributi. I ragazzi dai 12 ai 17 anni fanno affidamento sugli strumenti web per condividere ciò che pensano e fanno online. Uno su cinque tra coloro che utilizzano la rete, ha dichiarato di utilizzare immagini, audio o testi di altre persone come supporto per realizzare le proprie creazioni. Com-

mentando questa ricerca Lee Raine (BBC 2005) ha detto: “Questi adolescenti sono nati in un mondo digitale in cui immaginano di poter creare, consumare, rimescolare e condividere materiali gli uni con gli altri e con un gran numero di estranei.”

Negli ultimi anni molti giovani hanno creato account sui siti di social networking come Bebo, Facebook e MySpace. Servizi come Facebook hanno come specifico target gli studenti. Questi servizi di social networking offrono strumenti per la creazione e condivisione di contenuti e per lo sviluppo di reti di amici.

In un post recentemente pubblicato sul suo blog, Ewen McIntosh (2007) dice che l'utente medio di Bebo trascorre 41 minuti al giorno online su Bebo, “condividendo foto, video, notizie, i propri sentimenti e scoprendo quelli dei propri amici”. E aggiunge: “E' quasi un quarto del tempo medio di 200 minuti che i ragazzi trascorrono online ogni giorno”.

Bebo sta lavorando con Learning and Teaching Scotland e altre organizzazioni per sviluppare il sito web del “Beboismo”, l'attitudine ‘Be One’ (Bebo 2007). Questo comprende quattro aree di lavoro:

Sii ingegnoso: un luogo per mostrare la tua creatività.

Domandati perché: ti aiuta a scoprire ed entrare in connessione con reti di organizzazioni e persone che desiderano impegnarsi in discussioni, promuovere consapevolezza e campagne su varie problematiche.

Sii ricco: conversazioni su percorsi professionali, aspirazioni, percorsi fuori dagli schemi, creando connessioni col mondo del lavoro e del gioco.

Stai bene: scoprire servizi, gruppi di supporto, informazioni e discussioni rilevanti per te e per il tuo benessere fisico, emotivo, spirituale e mentale”.

Naturalmente c'è un problema che riguarda quanto apprendimento ha luogo attraverso la partecipazione e l'impegno in siti di social networking. Però, la mancata considerazione da parte delle agenzie educative nei riguardi di queste attività rischia di rendere estranee le scuole e le altre istituzioni educative rispetto al modo in cui i giovani interagiscono e si scambiano idee. Come osserva McIntosh: “Che cosa fa l'educazione per cercare di mettere a frutto le abilità che vengono apprese là? Hmm...Potrebbe fare meglio... Le abilità sono là, la tecnologia è là, l'unica cosa che manca è il desiderio di apprendere da parte di coloro che non ne sono al corrente”.

E' interessante notare che i nuovi insegnanti sono cresciuti essi stessi con gli strumenti del social networking. Tuttavia Christopher Sessums dice: “La maggior parte dei nostri usuali studenti in presenza sono giovani e nuovi all'insegnamento. La maggioranza ha un account su MySpace e Facebook, essi hanno familiarità con le tecnologie di social media/social networking, ma spesso mantengono queste tecnologie separate dalla loro pratica professionale. Molti di questi futuri insegnanti non vedono nessuna connessione tra il loro uso per-

sonale del Read/Write Web (pdf) e il suo uso professionale”.

Per evitare che si pensi che l’uso di tecnologie di social networking e informal learning è limitato alla cosiddetta ‘net generation’, uno studio sull’uso delle ICT per l’apprendimento nelle Piccole e Medie Imprese (Attwell 2007) ha rivelato che mentre c’erano scarse evidenze sul formal e-learning, i computer venivano ampiamente usati per l’informal learning attraverso, tra le altre cose, la partecipazione a network e comunità di pratica distribuite. Inoltre, c’è qualche prova del fatto che i lavoratori più anziani erano molto più inclini a partecipare a tali attività (probabilmente per la maggiore autonomia nel modo in cui intraprendevano il loro lavoro). Da rilevare ancora che oltre ad essere motivati dalla necessità di risolvere problemi lavorativi, molta della partecipazione era alimentata dall’interesse personale.

Gli e-portfolio offrono l’opportunità di permettere agli studenti di utilizzare il computer come fanno nella loro vita sociale, di creare, condividere e fare rete. Essi rappresentano potenzialmente una spinta per superare il gap in qualche modo allarmante tra software educativi e applicazioni utilizzate nella vita quotidiana sia dai giovani che sul lavoro. Perché solo ‘potenzialmente’? L’abilità di creare, condividere e fare rete dipende sia dal design delle applicazioni di e-portfolio e dagli approcci all’uso pedagogico dell’e-portfolio, sia dall’integrazione dell’e-portfolio nel più ampio contesto del curriculum. Nella sezione seguente affronterò questi problemi più approfonditamente.

3 Sfide e problemi nello sviluppo e nell’implementazione dell’e-portfolio

3.1 New learning, new teaching e la sfida al controllo istituzionale

Ci sono molte questioni specifiche relative allo sviluppo e all’implementazione dell’e-portfolio. Ma, probabilmente il problema generale più importante riguarda il cambiamento del ruolo delle istituzioni educative. Lo sviluppo e l’implementazione dell’e-portfolio significano non solo la personalizzazione dell’apprendimento ma anche un allentamento del controllo delle istituzioni. Si può sostenere che i precedenti sviluppi del software e delle applicazioni e-learning erano progettati sia all’interno del paradigma esistente dell’educazione (da qui i termini classe virtuale e università virtuale) che anche come sistema di gestione per mantenere il controllo istituzionale (il Learning Management System). Erano sostanzialmente tentativi di mantenere un “giardino istituzionale recintato” nel cyberspazio, conservando l’isolamento dell’istituzione dalla più ampia comunità esterna.

Kathy Sierra (2006) ha confrontato le forme tradizionali dell’apprendimento con quelle nuove potenziate dal social networking:

L'“apprendimento tradizionale”, secondo questa autrice:

- è lineare/ lento;
- è basato sulla conoscenza proprietaria;
- vede le idee come vantaggi strategici;
- è facilitato da mentori;
- ha luogo per *reverse engineering*;
- progredisce “sulle spalle dei giganti”;
- è basato sul sapere degli esperti.

Il “nuovo apprendimento”:

- è esponenziale, in rete, rapido;
- è basato sulla conoscenza condivisa;
- vede le idee “reinvestite” (“paid-forward”);
- è facilitato da micromentori;
- fa in modo che le lezioni apprese vadano a beneficio di tutti;
- progredisce per collaborazione (“mash-pit”);
- è basato sul sapere della gente.

Ad una presentazione in una conferenza online del JISC (Gran Bretagna), Tom Franklin (2007) ne ha considerate le implicazioni per l'insegnamento.

L'“insegnamento tradizionale” si basava sul controllo istituzionale, era autoritario, faceva chiare distinzioni tra apprendimento formale e informale ed era centrato sul docente. Il “nuovo insegnamento” è controllato dallo studente, è esplorativo con confini sfumati tra formale e informale ed è guidato da insegnanti, studenti ed esperti.

L'implementazione dell'e-portfolio può essere vista come un passo verso il “nuovo insegnamento e apprendimento”. Ma qualsiasi spostamento verso un insegnamento basato sul controllo da parte dello studente con approcci esplorativi e confini sfumati tra formale e informale richiede inevitabilmente cambiamenti fondamentali nell'organizzazione e nella pratica istituzionale. Ho sostenuto altrove che l'attuale organizzazione dei nostri sistemi educativi e formativi risale alla prima rivoluzione industriale ed è largamente basata su un modello organizzativo di tipo taylorista (Attwell 2006). In altre parole il sistema educativo riflette le forme sociali della produzione. Con l'uso crescente delle tecnologie digitali nuovi modelli di produzione stanno emergendo e nuove forme di creazione, sviluppo e distribuzione della conoscenza. Le sfide delineate da Sierra e Franklin sono solo una riflessione sul fatto che l'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento deve cambiare per riflettere questi nuovi modelli di creazione della conoscenza.

Inoltre, l'uso del social software solleva ulteriori problemi per il controllo e la gestione delle infrastrutture e degli strumenti dell'apprendimento e per la gestione dei dati degli studenti. Gli approcci all'insegnamento e all'apprendimento basati su colui che apprende possono anche richiedere un riesame dei

processi di valutazione. Questi problemi vengono analizzati più approfonditamente nella prossima sezione.

3.2 Fornitori e proprietà

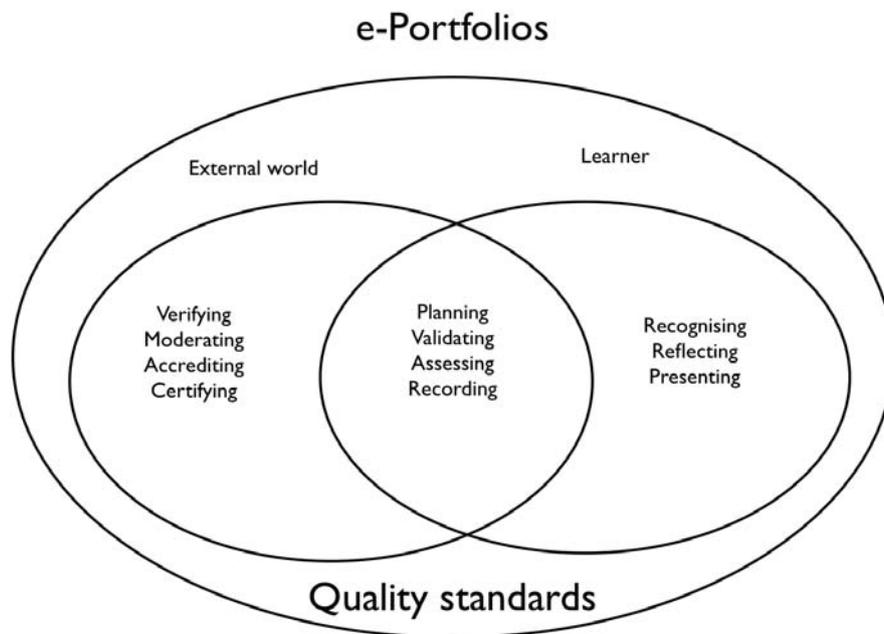
Ci sono importanti questioni relative a chi dovrebbe fornire un e-portfolio e, argomento ancora più critico, relative alla proprietà dei dati. Naturalmente, in molti casi gli e-portfolio saranno predisposti dalle istituzioni educative. In questo caso nasce la questione della portabilità, quando uno studente cambia o passa ad un livello successivo di scuola o università. Per quanto ci siano stati tentativi per accordarsi su standard di e-portfolio, questi non sono stati implementati in modo abbastanza ampio e non sono universalmente accettati nella comunità della tecnologia dell'educazione. Un altro aspetto riguarda cosa accade all'e-portfolio dopo che uno studente ha completato i propri corsi. Una università britannica sta iniziando a prendere in considerazione la possibilità di mantenere l'e-portfolio come servizio a pagamento per gli ex-studenti.

In altri casi gli e-portfolio sono offerti su base interistituzionale da organismi locali o da organizzazioni che si occupano della programmazione delle carriere. Ciò può offrire una maggiore continuità di dati e di servizi ma permangono problemi se uno studente lascia l'area o desidera esportare i dati per usarli in un'applicazione diversa di e-portfolio.

L'ampio uso dei siti di social networking pone ulteriori questioni. Molti giovani possono essere indotti a dedicare a queste attività molto del loro lavoro creativo motivati dalla gamma e flessibilità dei tool e dalla natura sociale dell'ambiente. In alcuni casi può essere possibile collegare tali dati all'interno di un e-portfolio, per esempio le fotografie da Flickr.

In misura considerevole questo dipende dall'apertura e dal modello commerciale dei fornitori di servizi sociali della rete. Mentre Yahoo, che possiede Flickr, fornisce un'Application Protocol Interface (API) aperta, altri fornitori come MySpace non rendono disponibile un tale servizio. Marcus Povey suggerisce che l'intero modello di business di MySpace sia basato sul non consentire a terzi di interfacciarsi. C'è inoltre una questione di proprietà all'interno di un e-portfolio fornito istituzionalmente. I precedenti portfolio, orientati alla valutazione, erano di proprietà istituzionale con considerevoli limitazioni circa che cosa gli allievi avrebbero potuto fare in tali ambienti. Per lo più le attività erano limitate all'invio di prove per il conseguimento degli obiettivi e risultati di corso. C'erano poi anche vincoli su quali tipi di prove e contesti di apprendimento potevano essere inseriti in tali portfolio. Più recentemente si è cominciato sempre più a pensare che affinché il portfolio possa essere efficace occorre che gli allievi ne abbiano la proprietà. Ciò ha

comportato l'assegnazione del controllo dell'accesso all'allievo, spesso ad un elevato livello granulare (si veda ad esempio l'applicazione EduSpaces, basata su ELGG). Un certo numero di università, comprese quella di Brighton, l'Università Metropolitana di Leeds e quella di Warwick nel Regno Unito e l'università di Linz in Austria hanno offerto l'accesso al software sociale a tutti gli allievi ed hanno consigliato agli allievi di usare questo spazio per la registrazione di tutti i loro risultati ottenuti, indipendentemente dal contesto di apprendimento. Tuttavia, in realtà, quella sulla proprietà è una questione complessa. In un lavoro presentato all' e-portfolio Conference a Cambridge nel 2005 (Attwell 2005), ho tentato di distinguere i diversi processi di sviluppo dell'e-portfolio ed ho quindi esaminato la questione della proprietà per ciascuno di questi processi.



Who owns the e-Portfolio?

Fig. 1 E-portfolio e proprietà

Mentre i processi connessi al riconoscere, riflettere e presentare l'apprendimento sono evidentemente di competenza dello studente, la progettazione, la convalida, la valutazione e registrazione dell'apprendimento sono processi che possono essere meglio considerati come un partenariato fra allievi, insegnanti, mentori ed istituzioni. Infine, i processi volti a presidiare, accreditare

e certificare l'apprendimento sono di competenza dei sistemi formativi e delle istituzioni di accreditamento. In questo modo gli e-portfolio possono essere visti come uno strumento per mediare un apprendimento guidato dall'allievo ed il mondo esterno, sotto forma di istituzioni e sistemi di qualificazione.

3.3 Accesso all'e-portfolio. Per chi è un e-portfolio?

Collegata alla proprietà c'è la questione dell'accesso. Chi dovrebbe potere accedere ad un e-portfolio? Nel gennaio scorso, come componente di un progetto europeo, ho visitato una scuola secondaria in Inghilterra che fornisce e supporta un e-portfolio ad un numero considerevole di allievi e sta mirando a fornirne uno ad ogni allievo. L'e-portfolio è molto considerato nella scuola. Gli allievi sembrano acquisire la proprietà dell'e-portfolio ed anche se ci sono differenze fra i singoli, stanno investendo un certo tempo e sforzo nel progetto e mantenimento dei loro e-portfolio. La scuola utilizza un sistema riservato accessibile attraverso la rete locale scolastica. Ciò non consente di condividere l'e-portfolio con altri. Ho parlato di questo ad un allieva che era ovviamente (e giustamente) molto fiera del suo portfolio. Mi ha detto che lo aggiornava parecchie volte la settimana durante l'ora di pranzo. I suoi genitori l'avevano visto ma, benché alcuni dei suoi insegnanti lo guardassero, aveva ottenuto pochi feedback oltre a quello dell'insegnante responsabile dello sviluppo del programma sull'e-portfolio. Aveva provato a mostrarlo ai suoi amici ma questo era risultato difficile. La mancanza di accesso al portfolio da parte del gruppo dei pari (o più ampio) non comportava solo una mancanza di risposte per gli allievi ma inversamente anche un conseguente aumento di lavoro per gli insegnanti per compensare la mancanza di interazione del gruppo dei pari. Le risposte del gruppo probabilmente costituiscono la base principale per la riflessione (vedi in seguito). Abbiamo considerato la riflessione come un processo interno ma essa può essere molto più potente quando si tiene conto del punto di vista di un'altra persona sul nostro lavoro. E' senza dubbio vero che le scuole in particolare, possono essere interessate alla sicurezza dell'utente e alla protezione dei dati che l'accesso aperto al web comporta. Ma, siccome gli allievi devono comunque sviluppare le competenze per un accesso sicuro ad internet allora in questo stesso aspetto potrebbe rientrare il loro saper decidere a chi e per quali scopi desiderano condividere gli articoli del loro e-portfolio. Un'applicazione di e-portfolio recentemente rilasciata, Mahara, ha come elemento principale una funzione denominata Views, che permette che gli utenti generino viste multiple delle prove e artefatti dal loro portfolio, compresi i post del blog e fornisce i comandi per accedere a quelle visualizzazioni in modo articolato. Un tal processo non solo facilita la riflessione attraverso la condivisione ed il commento, ma incoraggia anche gli allievi a considerare il contenuto e lo scopo del processo del portfolio.

3.4 Contenuto e curriculum

Quando si discute di e-portfolio, contenuto e curriculum tendono ad essere trattati separatamente. Credo invece che essi siano collegati. In primo luogo c'è la questione - già discussa in questo lavoro - se il contenuto dell'e-portfolio dovrebbe limitarsi a ciò che è relativo agli obiettivi ed ai risultati di un corso convenzionale o se gli allievi dovrebbero essere incoraggiati a includere un contenuto più ampio tratto sia dall'apprendimento convenzionale che informale, o proprio da un'interfaccia sfumata fra i due, e da più ampi contesti d'apprendimento comprese le attività personali e sociali e dal lavoro. Naturalmente, se la disponibilità dell'e-portfolio è estesa a soggetti non iscritti ai programmi di educazione scolastica o è usata per lo sviluppo continuo professionale, è probabile che lavoro ed apprendimento personale costituiranno la maggior parte di un e-portfolio. La questione della scelta del che cosa mostrare in un e-portfolio può in gran parte essere superata se il sistema fornisce i tool per selezionare il materiale per specifiche presentazioni. Non solo questo facilita presentazioni differenti per scopi differenti - proprio come quando presentando un CV per un'applicazione di lavoro o per l'ingresso ad un corso rfinalizziamo o rirappresentiamo i materiali per soddisfare i requisiti dell'impiego o del corso per il quale stiamo facendo domanda - ma il processo della selezione in sé è anche un atto di riflessione sui risultati e sull'apprendimento. Per coloro che sviluppano un e-portfolio all'interno del contesto di un'istituzione ci sarebbero alcune questioni importanti riguardo a stabilire se il portfolio deve essere basato sull'intero curriculum, su un oggetto o su un progetto o è aggiuntivo al curriculum. Nella scuola che ho visitato in Inghilterra i portfolio erano stati introdotti essenzialmente per la pianificazione delle carriere con il supporto del Dipartimento delle IT. Ciò ha avuto due conseguenze. In primo luogo essi non sono stati collegati alle lezioni disciplinari "normali". Non è neanche stata messa a fuoco la riflessione sull'apprendimento informale proveniente dall'esterno della scuola, anche se gli hobby erano inclusi nella misura in cui interessavano la pianificazione delle carriere. Secondariamente l'e-portfolio era in gran parte un portfolio di presentazione, mostrava poche funzionalità per realizzare una presentazione selezionata e gli allievi tendevano a vederlo come prodotto finito. Data la mancanza di collegamenti agli apprendimenti disciplinari, alcuni degli allievi, e probabilmente anche gli insegnanti, non sono riusciti ad attribuirvi un valore rilevante, anche a causa del fatto che le autorità, all'ingresso dell'università, attualmente non accettano l'e-portfolio e che finora rimane scarsa la consapevolezza fra i datori di lavoro del potenziale dell'e-portfolio per il reclutamento dei dipendenti. Ciononostante si può anche mostrare che è possibile uno sviluppo pedagogico più focalizzato attraverso un e-portfolio relativo ad aree particolari del curriculum, quali l'uso innova-

tivo dei blog all'interno della lingua inglese e dei corsi creativi di scrittura. Allo stesso modo, l'e-portfolio è stato usato come tool per la motivazione con allievi socialmente svantaggiati che intraprendono un progetto di lavoro professionale (Attwell e Brandsma 2006).

3.5 Facilitare la riflessione

Nei progetti e nei convegni sugli e-portfolio ad un certo punto la discussione sembra sempre volgersi verso la questione su come facilitare una riflessione significativa. Tipico è il seguente apporto su un blog di un insegnante, John Pallister (2007a):

“Abbiamo cominciato il lavoro cercando di incoraggiare i nostri allievi, di 11-18 anni - a riflettere sul loro apprendimento e sui loro risultati. Inoltre li stiamo incoraggiando a registrare i loro pensieri e riflessioni come parte del processo di riflessione/revisione. La fase di revisione sta raggiungendo la fase di Action Planning, che di nuovo porterà gli allievi a registrarsi.

A me sembra essere un processo logico, avendo fatto qualcosa, rivedere che cosa è stato fatto per modificare il programma originale o per generare un nuovo programma.

I tentativi iniziali si sono basati su materiali stampati che forniscono agli allievi un certo numero di spunti e di domande che li inducono a mettere a fuoco il processo di revisione. Abbiamo sperimentato con formati testuali o basati su audio/video per la registrazione delle revisioni/riflessioni. In fase iniziale, non siamo riusciti a trovare molto aiuto in termini di metodi che possano contribuire ad aiutare/consigliare/supportare gli studenti nel riflettere e registrare le loro riflessioni.

Anche se sono sicuro che avendo realizzato qualcosa, tutti gli allievi in modo informale penseranno o si formeranno una certa idea personale delle loro prestazioni, ritengo che la revisione/riflessione avvenga ad un livello molto superficiale; forse mi è piaciuto, non fare quello, non ha fatto quello molto bene, troppo difficile ecc.. Se gli allievi procedono soltanto riflettendo a questo livello non sfruttano al meglio le opportunità d'apprendimento.

La sfida è incoraggiare in qualche modo gli allievi a dedicare più tempo a questa fase di riflessione, esplorando maggiormente che cosa hanno realizzato. Ritengo che questo li aiuterebbe a progettare programmi più utili e, riflettendo sul loro apprendimento, a diventare allievi migliori”.

Il problema può essere che procedere oltre la superficie richiede un'intrinseca motivazione. Di per sé non è possibile insegnare a qualcuno a come riflettere. Tuttavia è possibile fornire agli allievi le abilità richieste per la riflessione ed esercitare quelle abilità oltre che fornire anche uno stimolo per incoraggiarle (Buchberger 2007).

Buchberger continua a dire: “Dubito circa l’utilità della riflessione scritta sulla base di determinati spunti o domande guida. Abbiamo spinto i nostri insegnanti tirocinanti a sottoporsi a riflessioni scritte sulle loro prestazioni in classe ogni semestre, senza ottenere molto successo. È risultato che avrebbe più significato se gli allievi, i loro mentori e i supervisori didattici (che terribile parola è questa!) si incontrassero dopo la classe ed in un’atmosfera molto distesa analizzassero le lezioni come “amici critici” (e sottolineo “amico”!!). Questo è ciò che facciamo regolarmente e gli allievi lo trovano molto più utile dei loro testi di riflessione scritta. Forse - di tanto in tanto - poche note che riassumono questi colloqui potrebbero costituire una memoria e un punto di partenza per l’ulteriore riflessione dell’allievo; ma ciò dovrebbe avere significato per l’allievo, non soddisfare solo l’insegnante/formatore.”

Stephen Warbuton (2007) ha partecipato ad una presentazione da parte di un gruppo all’Università del Pacifico sulla Riflessione Dialogica nell’Età Digitale: “Come molti educatori, dice, “Jim” Phillips e Erick Marmolejo si sono confrontati con la natura della riflessione, un termine che elude spesso la definizione. Il loro uso di ciò che hanno denominato “riflessione dialogica” si è concentrato intorno alle attività riflessive basate su una dialettica fra e-portfolio accademico confrontato con e-portfolio professionale, la produzione di artefatti ed esempi accompagnati dalla dichiarazione riflessiva con un processo di valutazione sommativa inserito alla fine. Hanno identificato i problemi principali del processo riflessivo all’interno di un contesto educativo nel fatto che le liste di opinioni preordinate non colgono il cuore della riflessione, i cicli di risposte possono essere lenti e poco tempo e spazio è assegnato al discorso riflessivo (si “gioca” al dialogo riflessivo). Come Kathleen Yancey precisa in suo libro “La riflessione nell’aula di scrittura”, la riflessione è sempre una finzione nella quale gli allievi scrivono specificatamente per i bisogni dell’insegnante. La filosofia chiave dietro la metodologia per rinvigorire il processo di riflessione si trova nello spingere gli insegnanti a disimparare i metodi tradizionali di istruzione alla scrittura accompagnati all’uso della riflessione per individualizzare l’istruzione e personalizzare l’apprendimento.”

Jenny Hughes ha adottato un metodo simile. In un video tratto da un workshop coinvolge un gruppo di allievi adulti in un processo in cui sono fornite reciprocamente risposte costruttive. Effettivamente, è da notare che gli educatori degli adulti non sono usi a questo processo (Hughes, 2007). Il suo punto chiave è che ci sono forme, strutture ed abilità che forniscono risposte ed in modi simili forme e strutture per la riflessione. Per gli allievi queste abilità includono:

- formare un’opinione;
- esprimere un’opinione;

- articolare un'opinione;
- giustificare un'opinione;
- sostenere opinioni di altri;
- criticare opinioni di altri;
- interrogare altri;
- cercare chiarificazioni;
- rappresentare opinioni degli altri;
- costruire sulle opinioni degli altri;
- estrarre fatti dalle opinioni.

Ciascuno di questi processi può essere strutturato e sostenuto all'interno del processo di sviluppo dell'e-portfolio. Tuttavia, essi inoltre richiedono abilità da parte dell'insegnante o del facilitatore. Queste potrebbero includere:

- abilità del facilitatore;
- abilità di ascolto attivo;
- abilità di risposta;
- abilità di intervento;
- abilità di valutazione.

Tuttavia la pratica di tali abilità o competenze o l'incastonatura di tale pratica all'interno delle attività di apprendimento quotidiane ha implicazioni sia per i metodi pedagogici all'istruzione ed apprendimento sia per la progettazione ed organizzazione curricolari. Facilitare la riflessione non è semplice all'interno di curricula i cui input devono sottostare all'obiettivo principale di superare una serie di esami prescritti. Il pericolo è che la riflessione sia vista semplicemente come irrilevante nei riguardi di una motivazione guidata dalla qualificazione di molti allievi all'interno del loro apprendimento scolastico (in contrasto con la scuola esterna). I casi studiati con il progetto MOSEP suggeriscono che lo sviluppo della riflessione attraverso l'e-portfolio può funzionare meglio nel project-based learning e quando la riflessione è collegata ad attività. È interessante che nello studio di caso del progetto KIT CAR (Attwell e Brandsma 2006), il progetto sia stato sviluppato come progetto extracurricolare e non fosse soggetto ai confini ed alle regole di valutazione normali di un curriculum.

Può anche accadere che la riflessione sia costretta dalla forma scritta dominante, diretta all'inserimento di prove all'interno degli e-portfolio. L'uso molto diffuso di multimedia è una caratteristica di molti dei siti sociali della rete citati in precedenza. Tuttavia, malgrado alcuni tentativi di consigliare un maggior uso di multimedia, la maggior parte degli e-portfolio rimane testuale, probabilmente ancora una volta per rispondere alle richieste delle politiche di valutazione. L'argomento della valutazione sarà esaminato ulteriormente nella sezione seguente.

3.6 Valutazione: una barriera allo sviluppo dell'e-portfolio?

La tesi principale di questo contributo è che lo sviluppo e l'applicazione dell'e-portfolio riflette un impegno da parte dei sistemi istituzionali di formazione e di istruzione nei riguardi della domanda di formazione che cambia natura attraverso la società e con le forme di apprendimento riflesse dall'uso di software sociale. Allo stesso tempo l'uso efficace dell'e-portfolio implica e richiede il cambiamento continuo nella pratica e nelle organizzazioni pedagogiche ed istituzionali. In nessuna parte questo è così ben visto come nell'area della valutazione.

Ben Werdmuller e Dave Tosh (2005) hanno detto: "Già all'interno di alcuni settori sembra che l'e-portfolio sia diventato sinonimo di un altro steccato posto all'apprendimento affinché gli allievi e lo staff lo superino. Molte istituzioni vedono il portfolio come rimpiazzo per la valutazione tradizionale superiore; l'oggetto dell'esercizio è la copertura di tutti gli standard e criteri di verifica. Guardando ad uno studio della Penn State University possiamo vedere che il 44 % degli allievi dice che non userà l'e-portfolio una volta che ha finito il corso a cui l'e-portfolio si riferiva ed il resto dice che "probabilmente" non lo userà. Ciò pone questa domanda: "se l'e-portfolio è un requisito del corso e la motivazione per il suo uso dipende dal fatto che è obbligatorio, come mantenere la motivazione dello studente una volta che il corso si è concluso?"

Questa preoccupazione è ripresa da Helen Barret e da Joanne Carney (2005): "Quando gli e-portfolio sono usati per scopi di rendicontazione, come documentare i risultati nelle competenze basate su standard di aspiranti insegnanti, i candidati hanno visto il loro portfolio come il cerchio attraverso cui saltare per laurearsi e non lo strumento di riflessione continua che era stato previsto". Proseguono chiedendo: "In nome della valutazione (cioè della rendicontazione) stiamo perdendo uno strumento potente di supporto all'apprendimento profondo? Stiamo perdendo le storie nell'e-portfolio per le check-list delle abilità?"

Rick Stiggins (2004) distingue fra la valutazione dell'apprendimento e la valutazione per l'apprendimento. La valutazione dell'apprendimento cerca di scoprire quanto gli allievi hanno imparato a partire da un punto particolare nel tempo. La valutazione per l'apprendimento chiede come possiamo usare la valutazione per aiutare gli allievi ad apprendere di più.

L'Assessment Reform Group (2002) definisce la valutazione per l'apprendimento come "il processo di ricerca e di interpretazione delle evidenze ad uso degli allievi e dei loro insegnanti per decidere dove sono gli allievi nel loro processo apprendimento, dove devono andare e come possono meglio progredire nella direzione giusta".

La valutazione dell'apprendimento :

- è predefinita nello scopo;
- è basata su artefatti imposti, con punteggi usati all'esterno;
- è organizzata dall'insegnante;
- è sommativa (dal passato al presente);
- è basata sull'istituzione;
- richiede motivazione estrinseca.

Al contrario, la valutazione per l'apprendimento è:

- negoziata nello scopo;
- basata su artefatti scelti – con feed-back rivolti all'allievo;
- organizzata dall'allievo;
- formativa (dal presente al futuro);
- centrata sull'allievo;
- intrinsecamente motivante.

Uno sviluppo importante nella formazione nel passato si è avuto con la trasformazione delle qualifiche in risultati e in competenze. Va oltre la portata di questo lavoro esplorare le implicazioni complete di questi sviluppi o entrare nella discussione circa che cosa sia esattamente la competenza. Dal punto di vista dell'e-portfolio, l'importanza sta nella separazione dei risultati che formano una qualifica dal programma di apprendimento che sviluppa la competenza per tali risultati. Ciò significa che gli allievi non sono più necessariamente bloccati dentro ad un corso particolare finalizzato ad una specifica qualifica ma che sono in grado di presentare il loro apprendimento per dimostrare di possedere tali competenze o di poter raggiungere quei risultati: gli allievi potrebbero selezionare le evidenze e gli artefatti a partire dall'e-portfolio per presentazione e per scopi di qualificazione. Sulle competenze Scott Wilson (2005) fa una distinzione utile fra *evidencing* e *verifying*. Evidencing, egli dice, è il processo della selezione e presentazione degli artefatti per mostrare la competenza. Verifying è il processo di produzione della prova esterna per convalidare il conseguimento.

Valutazione ed e-portfolio non sono solo aspetti della forma della valutazione ma anche del processo di valutazione. E' stato già notato che la valutazione è spesso basata sul testo e questo può essere una barriera allo sviluppo dell'e-portfolio. Inoltre la valutazione è basata solitamente sul successo individuale. Ciò è una barriera notevole alla collaborazione, alla riflessione, al feed-back ed al lavoro di gruppo basato su progetto.

Tuttavia non c'è barriera intrinseca allo sviluppo di processi di valutazione più ampi e più creativi comprendendo l'auto-valutazione e la valutazione del gruppo dei pari. La maggior parte della valutazione tedesca di livello universitario già include una presentazione verbale; ed alcuni corsi includono la presentazione di compiti realizzati in forma di video.

In buona misura lo sviluppo delle forme più ampie di valutazione nell'e-portfolio è stato inibito dai timori del plagio. Se da un lato non è corretto minimizzare il problema, questo sembra però dar luogo ad una sorta di “panico morale”. Quando stavo intraprendendo la mia prima laurea, nel Galles negli anni '70, era perfettamente possibile comprare un saggio o incaricare altri per produrne uno. Internet ha solo cambiato e globalizzato i mezzi di distribuzione. Effettivamente, l'uso di internet, con servizi come il servizio anticopiatura del JISC, probabilmente ha condotto a maggior consapevolezza della questione. I pericoli del plagio sono notevolmente ridotti dove gli allievi hanno consegne autentiche regolate del lavoro, valutate con valutazione autentica. Il fondamento alla valutazione autentica nella teoria educativa è il principio secondo cui gli allievi dovrebbero dimostrare, piuttosto che parlare, che cosa conoscono e possono fare (Cole *et al.* 1995). La documentazione del progresso verso obiettivi di più alto ordine quali l'applicazione delle abilità e la sintesi di esperienza richiede prove che vanno oltre ciò che può essere fornito da test standardizzati o basati su norme. Nella valutazione autentica, le informazioni o i dati sono raccolti da varie fonti, attraverso metodi e momenti molteplici nel tempo (Shaklee *et al.* 1997). Il contenuto dell'e-portfolio può includere illustrazioni, foto, video o audio, scrittura o altri campioni del lavoro, dischi e copie delle prove standardizzate o specifiche dei programmi. Le fonti di dati possono includere i genitori, il personale ed altri membri della comunità che conoscono i partecipanti o il programma, così come le autoriflessioni dei partecipanti stessi. Sewell, Marczak ed Horn vedono i seguenti vantaggi di un e-portfolio per la valutazione autentica. Un e-portfolio:

- permette che gli esperti vedano l'allievo, il gruppo, o la comunità come individuo, entità unica con le relative proprie caratteristiche, bisogni e punti di forza;
- serve da lente trasversale, fornendo una base per l'analisi e la progettazione futura. Osservando il modello totale della comunità o dei partecipanti individuali, si possono identificare le zone di forza, debolezza e gli ostacoli per il successo;
- serve da veicolo concreto per la comunicazione, fornendo la comunicazione o gli scambi continui di informazioni fra i soggetti coinvolti;
- promuove una variazione nella proprietà; le comunità ed i partecipanti possono svolgere un ruolo attivo nell'esaminare dove sono stati e dove desiderano andare;
- la valutazione del portfolio offre la possibilità di mirare alle criticità della valutazione tradizionale. Offre la possibilità di valutare le funzioni più complesse e più importanti di un'area o di un argomento;
- copre un vasto settore di conoscenza e di informazioni, da molta gente differente che conosce il programma o dalla persona nei contesti diffe-

renti (per esempio, partecipanti, genitori, insegnanti o personale, pari, o capi della comunità).

Gli e-portfolio possono essere introdotti al di fuori del sistema tradizionale di valutazione e molti allievi, particolarmente quelli che intraprendono lo sviluppo professionale continuo, non avranno requisiti per la valutazione, almeno nel senso tradizionale. Tuttavia, se l'e-portfolio deve essere introdotto all'interno del programma di studi educativo, ha poco senso scorporarlo dal processo di valutazione. Ma allo stesso tempo, processi pedagogici efficaci per lo sviluppo ed il supporto dell'e-portfolio richiedono forme e processi più ampi della valutazione attuale.

4 Verso il futuro: dall'e-portfolio ai Personal Learning Environment ed alla personalizzazione dinamica

In questo lavoro ho prestato poca attenzione alle piattaforme e alle applicazioni dell'e-portfolio. Il motivo è perché considero lo sviluppo dell'e-portfolio essenzialmente come un processo pedagogico. Ma, naturalmente, tutto il software educativo ha un significato pedagogico, sia esplicito o implicito. Tutte le applicazioni possono facilitare o inibire metodi particolari di apprendimento. Così le scelte nelle piattaforme e nelle applicazioni dipendono dal metodo pedagogico di sviluppo dell'e-portfolio. Le discussioni attuali negli ambienti della tecnologia dell'educazione sui Personal Learning Environment (PLE) sono utili dal punto di sviluppo futuro dell'e-portfolio. In una conversazione recente con Serge Ravet, Direttore dell'Istituto Europeo per l'E-Learning (EIFEL), quest'ultimo ha descritto l'e-portfolio come "il DNA dei Personal Learning Environment". Vedrei l'e-portfolio e i PLE come collocati su un continuum evolutivo, sia sul piano tecnico che pedagogico. E' di importanza cruciale che i PLE siano visti non come una nuova applicazione di tecnologia educativa, ma piuttosto come un concetto. Lo sviluppo dei Personal Learning Environment rappresenta una variazione significativa negli approcci pedagogici relativi a come sosteniamo l'apprendimento.

Ciò significa uno spostamento dall'uso della tecnologia per la gestione dell'apprendimento al coadiuvare più ampi processi di apprendimento sociale, incoraggiare sia apprendimento informale che formale ed al riconoscere i diversi contesti in cui l'apprendimento ha luogo (Attwell, in corso di stampa). Centrale ad una tale comprensione è porre il controllo dell'apprendimento nelle mani degli allievi stessi e fornire agli allievi le abilità e le competenze necessarie per controllare il loro apprendimento.

Josie Fraser (2007), scrivendo sulla personalizzazione dell'apprendimento, parla dello spostamento dalla personalizzazione adattiva alla customizzazione diretta verso una personalizzazione dinamica. La personalizzazione dinamica fa

partecipare l'istituzione che si impegna con l'allievo, piuttosto che l'allievo che si impegna con l'offerta istituzionale. "La produzione, la ricezione ed i rapporti sono sostenuti dal sistema ma determinati dall'utente - la capacità di generare l'originale o lavori derivati, di collaborare, formare le reti e collegamenti attraverso la scelta degli utenti delle applicazioni, le postazioni, piattaforme". Continua dicendo: " i Learning Management System, come sono attualmente strutturati, possono fornire due elementi della personalizzazione - si occupano bene della fornitura, monitoraggio e registrazione dell'offerta istituzionale, anche se andrebbe discusso sul terreno reale il modo in cui essi fanno fronte all'adattamento alle esigenze personali. Le applicazioni Web2 offrono una soluzione rapida al fattore complesso relativo a come le istituzioni potrebbero impegnarsi e sostenere una partecipazione condotta dall'allievo".

L'idea che sta dietro l'e-portfolio è che gli allievi dovrebbero potere utilizzare i loro propri tool per apprendere. John Pallister (2007b) ha scritto: "I tool dell'e-portfolio che gli allievi utilizzeranno saranno quelli facili da usare per loro e che consentiranno loro di usare i mezzi ed i metodi di comunicazione che essi usano nella vita quotidiana (extrascolastica?). Lo strumento deve motivare l'allievo. Deve avere un'interfaccia e caratteristiche che motivano gli allievi, deve avere qualcosa che li inciti a desiderare di utilizzarlo per propria soddisfazione".

Ho già detto circa l'uso dei multimedia all'interno dell'e-portfolio ma ci sono anche sviluppi che consentono di collegare l'e-portfolio tramite i dispositivi mobili. Come dice Stephen Downes (2006): "Abbiamo sviluppato i tool e sistemi progettati per sostenere l'apprendimento nell'aula tradizionale.. potremmo (dovremmo) sviluppare tool e sistemi per sostenere l'apprendimento immersivo".

Apprendimento immersivo implica l'uso di interfacce multiple e più naturali con l'e-portfolio rispetto agli input attuali da tastiera. Tali sviluppi possono richiedere del tempo. Ma già adesso io sono in contatto con una scuola professionale svedese che si occupa dello sviluppo di un'interfaccia di CAD/CAM con SecondLife per permettere agli apprendisti di sviluppare il loro e-portfolio in un ambiente di collaborazione 3D.

Il passaggio verso una partecipazione dinamica attraverso il coinvolgimento degli allievi implica cambiamenti significativi nel ruolo delle istituzioni educative. Tuttavia, ciò non vuol dire che le istituzioni e gli insegnanti avranno un ruolo meno importante da svolgere. Le istituzioni continueranno ad essere importanti nel fornire l'accesso all'expertise e a corpi strutturati di conoscenza così come alle qualifiche. Tuttavia è importante che le istituzioni capiscano che non hanno più il monopolio su una conoscenza che è distribuita attraverso molteplici comunità di pratica. Gli insegnanti svolgeranno un ruolo critico nel guidare e nel facilitare l'apprendimento. I tecnologi dell'educazione avranno

un ruolo difficile nel supportare le differenti applicazioni (social software) che allievi e insegnanti possono scegliere per sviluppare e condividere conoscenza e potrà essere necessaria una revisione del ruolo delle istituzioni come fornitori di tecnologia.

Una questione critica sarà la responsabilità dei dati. In sede finale gli allievi dovranno assumersi la responsabilità dei loro propri dati ed avranno bisogno di formazione ed aiuto nell'assumere questo ruolo.

Lo sviluppo e l'applicazione dell'e-portfolio rappresentano un cambiamento significativo verso una nuova organizzazione della formazione. In definitiva il potenziale reale per l'e-portfolio è nei contesti che si ampliano in cui l'apprendimento sta avvenendo, o si riconosce che deve avvenire, e nella capacità di riunire l'apprendimento personale ottenuto nei diversi contesti.

BIBLIOGRAFIA

- Assessment Reform Group (2002), The Assessment for Learning framework, URL: <http://www.qca.org.uk/14-19/11-16-schools/downloads/AltProvisionAtKS4-Appendix-H.pdf> (verificato il 14 maggio 2007).
- Attwell G. (2005), *Recognising Learning: Educational and pedagogic issues in e-Portfolios*, URL: http://www.knownet.com/writing/weblogs/Graham_Attwell/entries/5565143946/7575578504/attach/graham_cambridge.pdf (verificato il 14 maggio 2007).
- Attwell G. (2006), *E-Learning und die soziale Gestaltung mder Technik*, in Bittingmayer U & Bauer U (eds), *Die Wissensgesellschaft, Mythos, Ideologie oder Realitat*, VS Verlag fur Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Attwell G. and Brandsma J.(forthcoming), *The Kit car project – South Cheshire College, Crewe*, case study produced for the MOSEP project, <http://www.mosep.org>.
- Attwell G.(ed) 2007, *Searching, Lurking and the Zone of Proximal Development, e-learning in Small and Medium enterprises in Europe*, Vienna, Navreme.
- Attwell G.(forthcoming), *Personal Learning Environments for creating, consuming, remixing and sharing in Proceedings of the TENCompetence Open Workshop in Manchester, January 2007*.
- Barrett H. (2004), *Portfolio Development Competencies*, URL: <http://electronicportfolios.com/teachers/competencies.html> (verificato il 30 gennaio 2007).
- Barret H., Carney J. (2005), *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*, URL: <http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf> (verificato il 14 maggio 2007).
- BBC (2005), *US youths use internet to create*, URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/>

- technology/4403574.stm, 4 November 2005 (verificato il 20 aprile 2007).
- Bebo (2007), <http://www.bebo.com/Profile.jsp?MID=367137231&MemberId=3400373057>, (verificato il 14 maggio 2007).
- Buchberger G. (2007), Comment on Pallister J. (2007a) Reflection and recording reflection, URL: <http://mosep.elggspaces.com/jpallister/weblog/10.html> (verificato il 14 maggio 2007).
- Cole D. J., Ryan C. W. e Kick F. (1995), *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cross J. (2006), What is informal learning?, URL: <http://informl.com/?p=551> (verificato il 22 gennaio 2007).
- Downes S. (2006), Understanding Learning Networks, URL: <http://www.slideshare.net/Downes/understanding-learning-networks> (verificato il 14 maggio 2007).
- Franklin T. (2007), Web 2.0 in learning and teaching, URL: <http://www.slideshare.net/markvanharmelen/web-2o-and-learning-and-teaching/download> (verificato il 13 maggio 2007).
- Fraser J. (2007), Open Complimenting Closed?, URL: <http://eduspaces.net/josiefraser/weblog/169960.html> (verificato il 14 maggio 2007).
- Hughes J. (2007), Giving Feedback, URL: <http://video.google.com/videoplay?docid=-3043027997243055368> (verificato il 14 maggio 2007).
- Lenhart A., Madden M. (2005), Teen Content Creators and Consumers, Pew Internet, URL: http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Content_Creation.pdf (verificato il 21 aprile 2007).
- McIntosh E. (2007), 41 minutes per day, URL: http://edu.blogs.com/edublogs/2007/05/41_minutes_per_.html (verificato il 13 maggio 2007).
- Pallister J. (2007a), Reflection and recording reflection, URL: <http://mosep.elggspaces.com/jpallister/weblog/10.html> (verificato il 14 maggio 2007).
- Pallister J. (2007b), MOSEP visit, URL: <http://mosep.elggspaces.com/jpallister/weblog/8.html>, (verificato il 20 aprile 2007).
- Seely Brown J. (1999), Learning, Working & Playing in the Digital Age: Creating Learning Ecologies, Transcription of a talk by Brown at the 1999 Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education, URL: http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelybrown/ (verificato il 25 luglio 2004).
- Sewell M., Marczak M, Horn M. (undated), The use of portfolio in assessment in evaluation, URL: <http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/Portfo~3.htm> (verificato il 20 aprile 2007).
- Sessums C. (2007), Learning Technologies, Teacher Education, and Social Media, URL: <http://eduspaces.net/cssessums/weblog/169433.html> (verificato il 20 aprile 2007).
- Shaklee B. D., Barbour N. E., Ambrose R., & Hansford S. J. (1997), *Designing and using portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sierra K. (2006), Mosh Pit as Innovation Model, URL: http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2006/06/mosh_pit_as_inn.html (verificato il 20 aprile 2007).

- Stiggins R. (2004), Student-Involved Assessment For Learning, Prentice Hall.
- Tosh D, Werdmuller B. (2005), Creation of a learning landscape: weblogging and social networking in the context of e-portfolios, URL: http://eduspaces.net/dtosh/files/7371/16865/Learning_landscape.pdf (verificato il 20 aprile 2007).
- Warburton S. (2007), Dialogical reflection in the digital age, URL: <http://www.warburton.typepad.com/disruptive/eli2007/> (verificato il 20 aprile 2007).
- Wilson S. (2005), e-Portfolios, URL: <http://www.flickr.com/photos/vanishing/sets/370240/>, (verificato il 20 settembre 2005).