

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXX

Settore Concorsuale: 11/D2

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/04

L'uso dell'ePortfolio a sostegno delle transizioni
professionali in direzione dell'apprendimento
permanente e dell'occupabilità

Presentata da: Alice Baldazzi

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore

Prof.ssa Maria Lucia Giovannini

Esame finale anno 2018

*Ai miei genitori, che hanno supportato e sostenuto il mio percorso, e alla
mia famiglia tutta;*

Ai trentesimi, compagni di viaggio insostituibili;

A tutti coloro che ci sono stati, anche se abbiamo preso strade diverse;

*A chiunque prima o poi si ritrovi disorientato e abbia bisogno di un
ePortfolio che lo aiuti a ricostruire i tasselli della propria vita;*

*A me stessa, che ho affrontato questa tappa, nonostante le difficoltà,
con resilienza e tenacia, senza perdere il mio entusiasmo.*

Indice

INTRODUZIONE.....	5
PARTE PRIMA – IL QUADRO TEORICO.....	10
CAPITOLO 1. UNA SOCIETÀ COMPLESSA: LE SFIDE DEL XXI SECOLO.....	11
1.1 Apprendere sempre come risorsa strategica nella Società della Conoscenza.....	11
1.2 Le principali evoluzioni del mercato del lavoro.....	13
1.3 Il concetto di occupabilità.....	17
1.4 Politiche europee per l'occupazione.....	20
1.5 Le politiche attive del lavoro in Italia.....	23
1.6 Le modalità per cercare e trovare lavoro.....	27
1.7 La condizione dei nuovi adulti e le sfide dell'educazione.....	30
CAPITOLO 2. MODELLI E PRATICHE DI RICONOSCIMENTO, VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE.....	38
2.1 La competenza: chiarificazione concettuale.....	38
2.2 Un nuovo orizzonte pedagogico: le capabilities.....	45
2.3 Misurare e valutare le competenze	47
2.4 Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze.....	49
2.5 Il quadro italiano.....	60
2.6 Il sistema di formalizzazione e certificazione delle competenze della Regione Emilia Romagna.....	62
2.7 Una nuova prospettiva di certificazione delle competenze: gli Open Badge.....	66
CAPITOLO TRE. EPORTFOLIO: STATO DELL'ARTE. CONCETTI-CHIAVE E RASSEGNA DELLA LETTERATURA.....	68
3.1 Il portfolio.....	68
3.2 Da portfolio a ePortfolio.....	71
3.3 Ricerca sull'ePortfolio: stato dell'arte e problemi aperti.....	77
3.4 ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro.....	79
3.5 ePortfolio per il riconoscimento e la certificazione delle competenze	86

PARTE SECONDA – LA RICERCA EMPIRICA.....	91
CAPITOLO 4. SCOPI E IMPOSTAZIONI DELL'INDAGINE EMPIRICA.....	92
4.1 Individuazione del problema.....	92
4.2 Obiettivi e domande di ricerca.....	93
4.3 Formulazione del disegno di ricerca.....	94
4.4 La rassegna sistematica: impostazione e note metodologiche.....	95
4.5 Studio di caso multiplo.....	99
CAPITOLO 5. LA RASSEGNA SISTEMATICA.....	107
5.1 Definizione del problema di ricerca e costruzione del quadro teorico	107
5.2 Criteri di inclusione	108
5.3 Strategia di ricerca degli studi primari.....	109
5.4 Ricerca ed estrazione dei risultati.....	110
5.5 Valutazione critica.....	112
5.6 Analisi dei risultati.....	113
5.6.1 Target.....	113
5.6.2 Distribuzione geografica.....	114
5.6.3 Metodologia della ricerca e strumenti utilizzati.....	115
5.6.4 Risultati delle ricerche.....	120
5.7 Discussione dei risultati della rassegna.....	127
5.8 Conclusioni	133
CAPITOLO 6. ANALISI DI MODELLI E ESPERIENZE DI EPORTFOLIO E STUDIO DI CASO MULTIPLO.....	135
6.1 Modelli e esperienze di ePortfolio	136
6.1.1 ePortfolio per studenti universitari.....	136
6.1.2 Progetti europei.....	148
6.1.3 Servizi territoriali.....	155
6.2 ePortfolio: due esempi di adozione istituzionale.....	165
6.2.1 Lorfolio.....	165
6.2.2 eFolio Minnesota.....	171

6.3 Lo studio di caso multiplo nel contesto italiano.....	173
6.3.1 Il caso "ePortfolio BilCo"	175
6.3.2 Il caso "ePortfolio compPASS"	190
6.3.3 Il caso "Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale".....	208
6.3.4 Analisi cross-case	223
6.5 Considerazioni conclusive.....	232
CAPITOLO 7. INDICAZIONI E LINEE GUIDA PER UN EPORTFOLIO PER LE TRANSIZIONI PROFESSIONALI NEL CONTESTO REGIONALE E NAZIONALE...233	
7.1 Aspetti istituzionali.....	234
7.2 Aspetti di framework	236
7.3 Aspetti tecnologici	239
CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE.....	241
BIBLIOGRAFIA.....	244

Introduzione

La società contemporanea, con le sue caratteristiche di incertezza e complessità, sta ponendo all'umanità sfide inedite alle quali le varie discipline, tra cui la pedagogia, tentano di rispondere fornendo possibili piste interpretative e strategie di azione. Il mondo del lavoro in particolare negli ultimi decenni è andato incontro a una serie di trasformazioni sotto le spinte di globalizzazione, politiche neoliberiste e avanzamenti tecnologici che hanno determinato conseguenze sugli individui tali per cui se da un lato è cresciuta l'importanza socialmente attribuita al lavoro, dall'altro sono venute meno le certezze su cui i lavoratori storicamente potevano contare. Molti autori hanno messo in luce le possibili conseguenze negative di tali cambiamenti sugli individui in termini di impoverimento, incertezza, precarietà, ansietà; l'età adulta è infatti attraversata da tali e tante transizioni che occorrono strumenti e pratiche orientative nuove che consentano di poterle governare «senza soccombere di fronte all'angoscia esistenziale che di primo impatto ne deriva» (Loiodice, 2017, p. 75).

In risposta a tali sfide, l'Unione Europea ha a più riprese sottolineato l'importanza di continuare ad apprendere lungo tutta la vita (*lifelong learning*), individuando nella formazione permanente il motore dei processi emancipativi individuali in direzione di sviluppo economico e sociale, indicazioni che sono state recentemente confermate nella Strategia Europa 2020, finalizzata a una crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva". L'Unione Europea ha inoltre messo al centro delle proprie politiche l'incremento e il sostegno dell'*occupabilità*, intesa come "la combinazione di fattori che consentono agli individui di saper cercare

attivamente, trovare e mantenere un lavoro e di progredire nel percorso di carriera" (*CEDEFOP Glossary*, traduzione nostra). A partire dal *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione Europea, 2000) fino alle più recenti indicazioni di Europa 2020 è stata inoltre attribuita una particolare importanza ai temi dell'acquisizione, del riconoscimento e della certificazione di conoscenze, abilità e competenze a prescindere dal contesto (formale, non formale e informale). Tra i dispositivi utilizzati per la messa in trasparenza delle competenze vi è l'ePortfolio, dispositivo estremamente versatile per contesti di utilizzo e funzioni ricoperte, tanto che risulta difficile parlare di *un* ePortfolio e in letteratura ne vengono distinte varie tipologie.

La ricerca oggetto del percorso triennale di dottorato si focalizza su una tipologia di ePortfolio rivolto a soggetti adulti in transizione al/sul lavoro, avente come duplice obiettivo l'accompagnamento alle transizioni professionali e la presentazione a potenziali datori di lavoro e/o enti di certificazione. L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di esplorare a quali condizioni tale tipologia di ePortfolio possa costituire un valido supporto da un lato per facilitare una migliore autoconsapevolezza delle proprie risorse in direzione progettuale, dall'altro per valorizzare e rendere trasparenti conoscenze, abilità e competenze dei soggetti a fini di riconoscimento e certificazione o di ricerca di un impiego, con la finalità di elaborare delle linee guida di ePortfolio per le transizioni professionali. Il nostro intento generale è stato quello di indicare possibili piste teoriche e pratiche che consentano all'adulto di imprimere una direzione dotata di *senso* al proprio agire lavorativo, esercitando la propria responsabilità e *progettualità esistenziale*, evitando al contempo una *iper-responsabilizzazione* dei soggetti.

La presente tesi di dottorato e l'interesse per le tematiche dell'ePortfolio nascono nel solco del lavoro svolto dall'unità di Bologna del Programma di Rilevanza e Interesse Nazionale (PRIN) "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" e nell'interesse di chi scrive per educazione degli adulti, orientamento e sostegno all'occupabilità.

La tematica oggetto della tesi è stata esplorata mediante un'approfondita analisi della letteratura, in seguito alla quale è emersa l'esigenza di maggiore sistematicità, e con lo studio di un'ampia selezione di modelli ed esperienze di ePortfolio. Le azioni di ricerca sono state in parte realizzate in Italia e in parte nel Regno Unito durante il periodo svolto presso l'Università di Edimburgo nell'ambito del programma di mobilità per ricercatori "Marco Polo".

Nella prima parte, dedicata a delineare il quadro teorico, viene effettuata un'analisi del contesto partendo dallo scenario globale fino ad arrivare all'individuo, privilegiando un'ottica interdisciplinare che ha richiesto la consultazione di fonti di tipo psicologico, sociologico, economico, storico e giuridico. In esso vengono analizzate, in chiave storica e sociologica, le principali evoluzioni del mercato del lavoro negli ultimi anni e definiti i concetti-chiave di occupabilità così come quello di apprendimento permanente in letteratura e nei principali documenti europei.

L'analisi prosegue delineando le caratteristiche dell'adulto contemporaneo, con particolare riferimento alla categoria della *transizione*, e le risposte che la pedagogia e le altre scienze dell'educazione hanno finora fornito ai suoi nuovi bisogni orientativi e progettuali.

Nel capitolo successivo viene effettuata una ricognizione sul tema delle competenze, analizzando i vari approcci teorici, anche in contrasto tra loro, che

ne stanno alla base e delineandone i fattori di successo come “concetto-chiave” in grado di orientare politiche e pratiche e come “moneta di scambio” tra i vari sistemi di istruzione e formazione e del mondo del lavoro. Vengono inoltre analizzati i principali documenti europei sul riconoscimento e certificazione delle competenze, le pratiche maggiormente consolidate a livello internazionale quali *APEL* e *VAE* e i principali strumenti utilizzati all’interno di tali procedure.

Il capitolo conclusivo di questa prima parte affronta il tema dell’ePortfolio, partendo dal concetto di portfolio e dal suo approdo al contesto scolastico e formativo in generale. Dell’ePortfolio vengono analizzate caratteristiche, contesti di utilizzo, problematiche, usi e funzioni, oltre a delinearne lo stato dell’arte della ricerca e i problemi aperti.

La seconda parte della tesi è dedicata alla ricerca empirica.

In essa viene anzitutto delineato il progetto di ricerca nelle sue fasi (problema di ricerca, obiettivi, disegno e metodologia), per poi passare a una descrizione puntuale delle tecniche che sono state scelte (rassegna sistematica e studio di caso), mettendone in luce punti di convergenza e di divergenza tra i vari approcci e gli aspetti maggiormente dibattuti in letteratura.

Il capitolo successivo è dedicato alla rassegna sistematica della letteratura, della quale vengono descritte le azioni che ne hanno caratterizzato le varie fasi (domanda di ricerca, scelta dei criteri, interrogazione delle banche dati, valutazione critica, analisi dei risultati) e sono riportati i principali risultati e *output*.

Il capitolo che segue verte sull’analisi dei modelli ed esperienze di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro e sullo studio di caso multiplo realizzato sui tre modelli italiani, con i singoli *report* e l’analisi *cross-case*.

L'ultimo capitolo è dedicato a una proposta di “linee guida” in grado di orientare la realizzazione di un ePortfolio per le transizioni professionali applicabile al contesto regionale e nazionale. Le linee guida sono espresse per punti e suddivise tra considerazioni di tipo istituzionale, di *framework* e relative ad aspetti tecnologici; esse sono state elaborate a partire dai principali risultati della ricerca, precedentemente riportati.

Parte prima – Il quadro teorico

Capitolo 1. Una società complessa: le sfide del XXI Secolo

1.1 Apprendere sempre come risorsa strategica nella Società della Conoscenza

Molti autori negli ultimi anni hanno sottolineato le caratteristiche di incertezza (Bauman, 1999), rischio (Beck, 1999) e complessità (Morin, 2000) della società contemporanea. I fattori che occorre considerare in tale trasformazione sono molteplici: le innovazioni tecnologiche, i processi di globalizzazione, un contesto caratterizzato da altissima competitività, la crisi economica e sociale, i nuovi flussi migratori, l'inasprimento degli estremismi politici e religiosi, l'*escalation* di tensione e violenza a livello internazionale. Ci troviamo infatti entro quello che alcuni autori hanno definito il *paradigma della crisi* (Cornacchia & Madriz, 2014), che è anzitutto *antropologica* (Nussbaum, 2011) prima ancora che economica e sociale.

Rispetto a siffatto contesto già da un paio di decenni l'Unione Europea enfatizza l'importanza della *conoscenza* e della necessità di continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti. Viviamo infatti oggi in quella che viene definita la "società della conoscenza" (*learning society*), in cui il sapere assume valenza di risorsa per la vita individuale e collettiva. Oggi risorse non sono più soltanto il capitale economico o le risorse naturali, ma anche, o forse soprattutto, i saperi, la creatività, le relazioni e tutto quello che viene definito come *capitale umano* e intellettuale. Un sapere che non coincide più come in passato con il percorso formativo formale ma è più ampio e lo supera sia nella dimensione temporale, con la formulazione dapprima del concetto di formazione permanente ed in seguito di apprendimento durante il corso della vita e in tutti i contesti, dando valore anche gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali ed

informali¹ (Alberici, 2002). A partire dai due Libri Bianchi della Commissione europea² e con il Memorandum sull'istruzione e formazione permanente³ i concetti di *lifelong* e *lifewide learning* sono infatti entrati a pieno titolo nel dibattito internazionale, costituendo al tempo sia una constatazione dell'esistente (i soggetti apprendono sempre e in tutti i contesti) che la direzione e il principio ispiratore di politiche europee e nazionali (Alberici, 2008). Vari autori tuttavia hanno messo in luce e criticato le possibili derive funzionaliste ed economiciste del *lifelong learning*, se inteso come semplice "adeguamento" del cittadino-produttore alle esigenze dell'economia (ad es. Alberici, 2002; Sen, 2001; Demetrio, 2003; Alessandrini, 2005). Adottando un'ottica pedagogica, il *lifelong learning* viene piuttosto concepito come un concetto che mira allo sviluppo umano e all'emancipazione personale, in senso autenticamente democratico⁴ e in direzione di equità e giustizia sociale (Sen, 2001; Rawls, 2002). Va in questa direzione l'importanza recentemente attribuita all'apprendere ad apprendere, considerato come la *competenza chiave* del paradigma del *lifelong learning* pedagogicamente inteso (Alberici, 2008) e delle competenze trasversali in generale, considerate sì più capaci di soddisfare le richieste provenienti dal mondo del lavoro ma soprattutto di rendere ciascun individuo in grado di dirigere

1 Si fa qui riferimento alla storica ripartizione tra apprendimento formale, non formale e informale introdotta dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.

2 I due Libri Bianchi della Commissione europea sono: (1) Libro Bianco di Delors (1993). *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*; (2) Libro Bianco di Cresson (1995). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*.

3 Con il *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, pietra miliare dei documenti europei sull'apprendimento permanente, vengono indicate delle direzioni precise agli stati membri, riassunte in sei messaggi chiave: (1) nuove competenze di base per tutti; (2) maggiori investimenti nelle risorse umane; (3) innovazione nelle tecniche di insegnamento e apprendimento; (4) valutazione dei risultati dell'apprendimento; (5) ripensare l'orientamento; (6) un apprendimento sempre più vicino a casa.

4 Si fa qui riferimento al concetto di Democrazia espresso da John Dewey (1916), per il quale l'ideale democratico non è inteso nella sua accezione politico-istituzionale, ma viene visto come un modo di vivere la società in cui ognuno possa dare il meglio di sé e realizzarsi pienamente come individuo, contribuendo allo stesso tempo alla realizzazione degli altri e al miglioramento della società.

in modo consapevole, responsabile ed efficace il proprio apprendimento e la propria progettualità in campo personale, formativo e professionale.

1.2 Le principali evoluzioni del mercato del lavoro

A partire dagli anni '80 del secolo scorso il mondo del lavoro è stato caratterizzato da una serie di cambiamenti che hanno indotto gli studiosi a parlare di *post-fordismo*, intendendo con esso la fine di una produzione manifatturiera di massa tipica dell'industria Novecentesca a favore di nuove forme di produzione⁵ (Seghezzi, 2015). Le principali cause di questa evoluzione possono essere identificate nei fenomeni di *globalizzazione*, nella *terziarizzazione* dell'economia e negli straordinari sviluppi tecnologici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni. Per globalizzazione si intende la *tendenza*⁶ alla creazione di un mercato mondiale unico per lavoro, capitale, beni e servizi; tale fenomeno è a sua volta determinato da fattori quali la liberalizzazione di scambi e capitali, la riduzione dei costi di trasporti e comunicazioni, la progressiva informatizzazione e la creazione di bacini di manodopera, anche specializzata, a basso costo (Semenza, 2014). Beck (1999) ha messo in evidenza come i fenomeni di globalizzazione abbiano profondamente modificato non solo l'economia ma anche l'organizzazione del lavoro e la *governance* dei singoli stati, i quali ne sono risultati fortemente indeboliti in confronto con le imprese transnazionali. Secondo le analisi del noto sociologo le multinazionali, detenendo il potere economico grazie alla possibilità di produrre dove la manodopera costa meno, costringono gli stati a mettere in campo politiche che le attirino a sé, anche a scapito dei diritti dei lavoratori. In questo modo il sistema di *welfare* è diventato in gran parte insostenibile per i singoli stati, penalizzati da entrate più basse (dovute anche alla chiusura di molte piccole

⁵ Tra le nuove forme di produzione, si citano a titolo di esempio il *Total Quality Management* (TQM), la *Just in time Delivery* (JiT), la *lean production* (quest'ultima elaborata a partire dal modello della fabbrica giapponese Toyota).

⁶ Si è infatti lontani da uno scenario del tutto globalizzato.

e medie imprese) e costi più alti (dovute all'invecchiamento della popolazione e all'aumento dei disoccupati), con il risultato di un'iper-tassazione dei (pochi) contribuenti rimasti.

Il secondo fenomeno a cui si è fatto riferimento è quello di una progressiva *terziarizzazione* dell'economia, cui hanno contribuito vari fattori: anzitutto la crescita dei redditi ha portato a una maggiore richiesta di servizi, che a differenza dei beni materiali difficilmente giunge a saturazione; inoltre nel settore dei servizi il "fattore umano" non può essere sostituito dalle macchine così come nel manifatturiero, dunque a maggiore richiesta deve corrispondere un aumento delle persone impiegate; infine, mentre la produzione di beni materiali può essere trasferita a paesi in cui la manodopera costa meno, i servizi devono essere erogati vicino a chi li richiede, non rendendo possibile una delocalizzazione degli stessi (Reyneri, 2017).

Le trasformazioni descritte hanno fatto sì che ai lavoratori venissero richieste sempre maggiori competenze⁷ intellettuali per poter essere competitivi sul mercato del lavoro globale: se da un lato l'automatizzazione ha determinato una graduale scomparsa di lavori routinari (svolti dalle macchine) e ha richiesto competenze per adattarsi ai nuovi sistemi di produzione, l'aumento di opportunità nel terziario ha determinato una maggiore richiesta di competenze intellettuali.

Un altro importante cambiamento, strettamente connesso ai fenomeni precedentemente analizzati, che ha riguardato il mondo del lavoro nel suo complesso riguarda l'aumento della *flessibilità*, che può interessare varie dimensioni (il salario, l'orario di lavoro, le forme contrattuali, ecc.). Per quanto riguarda queste ultime, si è assistito in generale alla diffusione dei contratti cosiddetti "atipici", tra i quali rientrano i contratti a tempo determinato, le forme di ingresso nel mondo del lavoro come tirocini o *stage*, il lavoro in somministrazione o interinale, il lavoro accessorio (o lavoro a *voucher*), i rapporti di collaborazione o a progetto. La flessibilità può assumere varie forme: la

⁷ Per un'analisi del costrutto di competenza, si veda il cap. 2.

cosiddetta flessibilità *funzionale*, ad esempio, interessa la mansione ricoperta: a fronte di una stabilità contrattuale, al lavoratore viene però chiesto di cambiare il contenuto della prestazione. Essa è realizzabile solo a determinate condizioni, quali l'elevata polivalenza professionale dei lavoratori e la loro disponibilità ad accettare frequenti mutamenti delle condizioni di lavoro (solo quando il lavoratore è sufficientemente "fidelizzato" ai fini produttivi dell'azienda). Un'altra forma di flessibilità, molto utilizzata dalle imprese, è inoltre la cosiddetta flessibilità *dualistica*, in cui viene mantenuta una quota di lavoratori dipendenti (con i quali applicare una logica di flessibilità funzionale), e una quota variabile di lavoratori occasionali. Tali forme di flessibilità hanno consentito alle imprese di poter affrontare più efficacemente l'instabilità dei mercati, scaricandone però, di fatto, le conseguenze sui lavoratori.

Parallelamente ai cambiamenti economici, sociali e strutturali, è anche cambiato il significato socialmente attribuito al lavoro: dapprima concepito come un dovere, poi come un mezzo per acquisire un reddito, si è andato infine affermando come strumento per affermare e realizzare se stessi (Semenza, 2014). Questo ha reso ancora più drammatiche le conseguenze del fenomeno, in forte aumento, del cosiddetto "non lavoro", inteso come disoccupazione e sotto-occupazione (Ivi). Tali fenomeni determinano infatti pesanti costi umani, sociali ed economici, minando tra l'altro la sostenibilità del sistema su cui finora si era retto l'equilibrio tra le generazioni (si pensi ad esempio al sistema pensionistico). Vi è inoltre un forte legame tra il lavoro retribuito e i diritti di cittadinanza, tanto che essere esclusi dal lavoro può equivalere alla percezione di essere esclusi dalla società in generale. A partire dagli studi "classici" sulla disoccupazione, risalenti agli anni '30 del Novecento, è emerso come la disoccupazione determini nei soggetti interessati sensazioni di apatia, isolamento, inferiorità (Bakke & Wight, 1933; Jahoda, Lazarfeld & Zeisel, 1933). Ciò è stato confermato anche dagli studi più recenti, nonostante in certe aree geografiche e tra alcuni strati della popolazione l'assenza di lavoro si stia configurando sempre più come evento *normativo* (Hendry & Kloep, 2003).

Assieme ai fenomeni di globalizzazione, flessibilità e disoccupazione, un ultimo importante cambiamento riguarda le innovazioni tecnologiche, che nell'ultimo decennio ha interessato soprattutto lo sviluppo della connettività e dei dispositivi *mobile*⁸. Queste tecnologie hanno determinato la possibilità di svolgere la maggior parte delle attività lavorative da qualsiasi luogo, semplicemente connettendosi alla rete tramite il proprio dispositivo, contribuendo alla nascita di nuove forme di organizzazione del lavoro e alla diffusione di fenomeni quali il *coworking*⁹ e lo *smart working*¹⁰ che negli ultimi anni hanno conosciuto un grande sviluppo. Esse hanno inoltre determinato da un lato l'accelerazione del processo di obsolescenza di determinate professioni e dall'altro la nascita di di nuove, soprattutto in ambito digitale (Xhaet, 2012).

L'Italia rispetto allo scenario precedentemente delineato presenta alcune specificità, le cui principali sono riscontrabili nella penalizzazione di genere (del sesso femminile) e di età (della fascia 15-24 anni), nel divario tra Nord e Sud del paese e nella grande diffusione di occupazioni non regolari (lavoro nero o "sommerso"). Secondo Bianchi (2013) i principali freni allo sviluppo in Italia sono rappresentati dalle basse competenze del capitale umano, la debolezza della grande impresa, la fragilità del Mezzogiorno e il peso di un apparato burocratico indolente e autoreferenziale. Per far fronte a tali criticità, nel 2014 con il *Jobs Act* (Legge Delega 184/2014) e i successivi decreti legislativi sono stati introdotti una serie di cambiamenti prevalentemente orientati a garantire una maggiore flessibilità alle aziende e a semplificare contratti e procedure amministrative, che in gran parte sono state telematizzate. Le principali novità introdotte dal *Jobs Act* in materia contrattuale consistono nell'introduzione di un contratto a tempo

8 La possibilità di connettersi da dispositivi *mobile* era presente già dagli anni '90, ma è soprattutto nell'ultimo decennio che l'abbattimento dei costi di connessione e dispositivi ne ha consentito la diffusione.

9 Per *coworking* si intende la divisione di uno spazio fisico da parte di più lavoratori indipendenti che generalmente svolgono attività diverse e non lavorano per la stessa organizzazione.

10 Lo *smart working* prevede che il lavoratore sia del tutto o in parte libero di definire tempi e luoghi della prestazione, in funzione dell'obiettivo prefissato.

indeterminato "a tutele crescenti" e nell'abolizione dell'obbligo di reintegro per i licenziamenti economici e disciplinari (salvo casi ritenuti particolarmente ingiusti). Questi provvedimenti, finalizzati ad incentivare le assunzioni, sono stati oggetto di critiche in quanto da alcuni ritenuti incapaci di andare nella direzione auspicata ma piuttosto verso una diminuzione dei diritti dei lavoratori e una maggiore precarietà.

1.3 Il concetto di occupabilità

Già dagli anni '50 e '60 venivano utilizzati i termini *dichotomic employability* e *manpower employability* per distinguere i soggetti occupabili e non occupabili in base a caratteristiche individuali, mentre negli anni '70, a fronte dell'aumento della disoccupazione, il termine "occupabilità" stava ad indicare l'allineamento (o il disallineamento) tra le conoscenze e competenze possedute dai soggetti e il mercato del lavoro (Cavenago & Martini, 2012). È tuttavia a partire dagli anni '90 che il concetto di occupabilità ha conosciuto una certa diffusione, in particolare a partire dalla Strategia Europea per l'Occupazione del 1997 che lo colloca tra i quattro pilastri attorno cui ripensare le politiche per il lavoro.

All'interno dei principali documenti europei l'occupabilità viene considerata come «la combinazione di fattori che consentono agli individui di saper cercare attivamente, trovare e mantenere un lavoro e di progredire nel percorso di carriera» (*CEDEFOP Glossary*, traduzione nostra).

Negli ultimi 20 anni sono proliferati studi e modelli sull'occupabilità, che possiamo classificare come segue:

- modelli centrati sull'individuo e sulle sue caratteristiche (es. Fugate, Kiniki & Ashforth, 2004);
- modelli centrati sul contesto e sulle politiche per l'occupabilità (es. Harvey, 2001; Knight & Yorke, 2004);

- modelli che tengono conto di entrambi gli aspetti (es. Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; Cavenago, Magrin, Martini & Monicelli 2013; Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014)¹¹.

Il modello di Fugate, Kiniki e Ashfort (2004), che rientra nella prima tipologia, vede nell'adattabilità, nel capitale sociale (il numero e la qualità dei legami sociali), umano (insieme di conoscenze, abilità, competenze, oltre al grado di istruzione, alle caratteristiche socio-demografiche, allo stato di salute...) e nell'identità di carriera le caratteristiche fondamentali da considerare in un'analisi dell'occupabilità.

I modelli di Hillage e Pollard (1998) e Cavenago, Martini, Magrin e Monicelli (2013) si collocano nella terza tipologia, considerando sia aspetti individuali che di contesto. I primi individuano quattro dimensioni per l'occupabilità: le risorse personali, le capacità di dispiegamento di tali risorse, le capacità di presentazione e infine le circostanze di contesto; i secondi identificano le caratteristiche individuali in caratteristiche personali e demografiche, capitale umano e caratteristiche psicologiche e quelle di contesto in caratteristiche del percorso lavorativo, attività di formazione, opportunità di sviluppo in azienda e qualità dei servizi per il lavoro offerti. In linea con tali concettualizzazioni Grimaldi, Porcelli e Rossi (2014) di ISFOL definiscono l'occupabilità come l'«intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto» (Ivi, p.58).

Un tema strettamente connesso ai modelli per l'occupabilità è quello delle competenze ritenute importanti per l'occupabilità e maggiormente richieste dal mondo del lavoro. Secondo ISFOL (Di Francesco, 2004) non è possibile redigere una lista unica di competenze per l'occupabilità di portata universale, non solo

¹¹ All'interno della tesi viene adottata questa terza prospettiva occupabilità, la quale tiene conto sia di fattori individuali che contestuali; tuttavia, si riconosce il pregio del primo e secondo modello nell'aver messo a fuoco alcune variabili cui non si può prescindere in un'analisi dell'occupabilità.

perché tali competenze variano nel tempo ma anche perché coesistono sistemi valoriali differenti sulla qualità del lavoro, i quali conducono inevitabilmente a considerare come importanti competenze diverse.

Per diversi decenni i datori di lavoro hanno espresso insoddisfazione nei confronti dell'istruzione superiore, incapace a loro dire di sviluppare adeguatamente le competenze dei neolaureati (Candy & Crebert, 1991), dato confermato dalle indagini più recenti (CBI, 2014; McKinsey and Company, 2014) in cui emerge come i datori di lavoro diano sempre maggiore importanza alle *soft skill*, di cui però molte categorie (tra cui i neolaureati) risultano carenti.

Griffin e Annulis (2013) rilevano come le competenze per l'occupabilità negli ultimi decenni siano profondamente cambiate e identificano le dieci ritenute più importanti:

1. *Problem solving*;
2. lavoro di gruppo;
3. comunicazione verbale;
4. comunicazione scritta;
5. pensiero critico;
6. servizi di assistenza;
7. controllo e gestione;
8. competenze interpersonali;
9. disponibilità al cambiamento;
10. *Project Management*.

Suß e Becker (2012) descrivono più in generale le competenze per l'occupabilità identificando 4 dimensioni fondamentali:

1. la percezione delle dinamiche interne del settore;
2. le competenze e attività rilevanti per le mansioni da svolgere;
3. lo sviluppo delle competenze e la formazione;
4. le competenze di *networking*.

Per misurare l'occupabilità, sono stati elaborati vari strumenti a seconda dei modelli teorici presi come *framework*. Grimaldi, Bosca, Porcelli e Rossi (2015) di ISFOL, ad esempio, hanno elaborato un questionario per l'occupabilità, in particolare dei giovani, composto da 43 domande raggruppate in 12 sezioni: dati anagrafici, formazione, stato occupazionale/lavorativo, ricerca del lavoro, conoscenza e fruizione dei servizi territoriali, partecipazione sociale, adattabilità, *coping*, autoefficacia percepita, attribuzione causale, percezione del mercato del lavoro e reti sociali/sostegno percepito.

Le varie concettualizzazioni di occupabilità (centrate sull'individuo, sul contesto o su entrambi) e i temi correlati (es. le competenze per l'occupabilità) hanno costituito la base teorica su cui si sono orientate negli ultimi anni le politiche volte a garantire e migliorare l'occupazione.

1.4 Politiche europee per l'occupazione

È da circa due decenni¹² che l'Unione Europea ha intrapreso una serie di strategie per l'occupazione, finalizzate a raggiungere una convergenza fra i paesi non solo monetaria, ma (soprattutto) economica, politica e sociale. Già nel Libro Bianco "Crescita, competitività e occupazione" del 1993, il tema dell'occupazione si collocava tra le priorità dell'agenda europea. Nel 1997 il vertice straordinario sull'occupazione tenutosi a Lussemburgo ha dato avvio alla strategia europea per l'occupazione (SEO), basandosi su quattro pilastri fondamentali:

- migliorare l'*occupabilità*;
- sviluppare l'*imprenditorialità*;
- promuovere l'*adattabilità*;
- garantire le *pari opportunità*.

¹² Esattamente venti anni se si considera la Strategia europea per l'occupazione del 1997.

Le azioni della SEO si proponevano l'ambizioso obiettivo di portare l'occupazione totale al 70%, quella femminile al 60% e over 55 al 50%. Altrettanto ambizioso l'obiettivo sancito nel 2000 con la Strategia di Lisbona, con cui il Consiglio Europeo mirava a diventare entro il 2010 «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». All'interno del documento l'impegno per facilitare l'accesso ai sistemi di conoscenza si appoggiava su due principi fondamentali: occupabilità e inclusione, considerate la base per la creazione di una società della conoscenza per tutte le categorie sociali, comprese quelle deboli.

Fino al 2010, l'obiettivo di fondo dei vari documenti europei sembrava essere quello di incrementare l'occupazione attraverso riforme del mercato del lavoro che consentissero di aumentare la *flessibilità* in entrata e in uscita dei lavoratori; la strategia Europa 2020, tuttavia, sembra andare in una direzione diversa. La nuova strategia, approvata nel 2010 in piena crisi economica e ben lontani dagli obiettivi fissati con la Strategia di Lisbona, è stata, quindi, proposta immaginando politiche che andassero "oltre il Pil" (Commissione europea, 2009). La sfida principale di Europa 2020 è pertanto quella di contrastare la disoccupazione strutturale puntando ad aumentare la competitività dell'Europa a livello globale, principalmente mirando alla costruzione di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione. Tale approccio è oggi riconosciuto su più fronti e da molti organismi internazionali (ad esempio dall'OCSE) come l'unica strada da percorrere per consentire ai "vecchi" paesi sviluppati di competere con i "nuovi" paesi emergenti. L'idea di fondo è quella di pensare a nuove forme di sviluppo che, oltre ai parametri economici, tengano conto, ad esempio, anche della sostenibilità ambientale, della qualità dei servizi e dell'inclusione sociale. A tale fine sono stati individuati nuovi indicatori che contemplino sia le conquiste sociali ed ambientali europee (come una migliore coesione sociale, l'accesso a beni e servizi primari a prezzi abbordabili, l'istruzione, la salute pubblica e la qualità dell'aria) che le

sconfitte (ad esempio l'aumento della povertà e della criminalità o l'impovertimento delle risorse naturali).

La Strategia Europa 2020 (2010-2020) ha pertanto definito i seguenti obiettivi prioritari:

- incrementare fino al 75% entro il 2020 la partecipazione al mercato del lavoro delle persone di età compresa tra i 20 e i 64 anni;
- fare uscire almeno 20 milioni di persone dal rischio di povertà e di esclusione;
- ridurre il tasso di abbandono scolastico precoce (dal 15%) al 10% e aumentare ad almeno il 40% (anziché il 31%) la percentuale di persone di età compresa fra i 30 e i 34 anni che hanno completato l'istruzione terziaria o di livello equivalente.

Due anni dopo, nel dicembre 2012 la Commissione ha integrato la sua proposta con l'elaborazione di un "pacchetto" per l'occupazione giovanile, che consta in una serie di misure per aiutare gli Stati membri a contrastare specificamente la disoccupazione giovanile e l'esclusione sociale, considerando l'alta e persistente disoccupazione giovanile, composto da:

- una raccomandazione del Consiglio sull'istituzione di una garanzia per i giovani (aprile 2013), per garantire che tutti i giovani di età inferiore a 25 anni ricevano un'offerta di lavoro qualitativamente valida, un'istruzione continua, e un'offerta di apprendistato o tirocinio entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale;
- l'alleanza europea per l'apprendistato (avviata nel luglio 2013) e integrata da un Patto europeo per la gioventù, avviato nel 2015 in collaborazione con le imprese europee di punta per istituire l'apprendistato;
- un quadro di qualità per i tirocini (marzo 2014).

Nel dicembre 2016 la Commissione ha inoltre pubblicato una comunicazione sul tema "Investire nei giovani d'Europa", accorpendo precedenti attività e istituendo anche un nuovo "Corpo europeo di solidarietà" incentrato sulla fornitura di assistenza in caso di catastrofi naturali o di problemi sociali nelle comunità.

Per altri gruppi colpiti dalla crisi sono state avviate ulteriori iniziative strategiche: nel febbraio 2016 il Consiglio ha adottato la proposta della Commissione relativa a una raccomandazione del Consiglio sull'inserimento dei disoccupati di lungo periodo nel mercato del lavoro basata sulla registrazione presso un servizio per l'impiego, su una valutazione individuale approfondita e un accordo per l'inserimento lavorativo.

Nel giugno 2016 la Commissione ha inoltre pubblicato la nuova agenda per le competenze per l'Europa, che mira nello specifico a fornire ai cittadini le abilità pertinenti per il mercato del lavoro. Le azioni di tale agenda includono ad oggi la raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze per gli adulti, la revisione del quadro europeo delle qualifiche (EQF) adottato dal Consiglio nel maggio 2017, la proposta di decisione del Parlamento e del Consiglio, presentata dalla Commissione, sulla revisione del quadro *Europass* (ottobre 2016), nonché un profilo UE di competenze per i cittadini di paesi terzi (giugno 2017).

1.5 Le politiche attive del lavoro in Italia

Con il Decreto legislativo di attuazione del Jobs Act¹³ è stata recentemente creata in Italia la Rete Nazionale dei servizi per l'impiego, che risulta ad oggi composta dai seguenti soggetti:

- la nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL);
- le strutture regionali per le Politiche Attive del Lavoro;

¹³ In particolare con il Decreto Legislativo n. 150/2015 e la Circolare n.34 del 23 dicembre 2015.

- INPS per gli incentivi e strumenti di sostegno al reddito;
- INAIL per il reinserimento e l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità da lavoro;
- le Agenzie per il lavoro;
- i fondi interprofessionali per la formazione continua e i fondi bilaterali della somministrazione;
- ISFOL per i processi di valutazione monitoraggio delle politiche per il lavoro;
- Italia Lavoro S.p.A. fino al suo scioglimento definitivo;
- il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura;
- le università e gli istituti di scuola secondaria di secondo grado.

La nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) è nata proprio con la finalità di coordinare gli enti pubblici e privati costituenti la Rete Nazionale dei servizi per l'impiego e in generale di uniformare le politiche del lavoro mediante la predisposizione di strumenti e metodologie dedicati. Parallelamente è stato istituito un Sistema informativo in cui le informazioni relative a qualsiasi rapporto di lavoro confluiscono in un fascicolo elettronico del lavoratore, liberamente accessibile da parte degli interessati. Sono inoltre state riorganizzate le misure di sostegno al reddito (ASpI, NASpI o DIS-COLL) e chiunque ne percepisca una e non abbia riottenuto un'occupazione è chiamato a stipulare presso gli enti dedicati un Patto di servizio personalizzato, che prevede la messa in campo di iniziative finalizzate a conseguire l'inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro. Ogni Regione ha il compito di siglare con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali una convenzione di definizione dei rapporti e degli obblighi relativi alla gestione dei servizi per l'impiego e delle politiche attive sul territorio.

Rispetto alla categoria dei giovani, che risulta particolarmente vulnerabile nel nostro paese, è stata stanziata nel 2015¹⁴ una misura denominata Garanzia Giovani, grazie all'intervento dell'Unione Europea che, in linea con la Raccomandazione del 2013, ha stanziato fondi ad hoc per sostenere gli stati membri con tassi di disoccupazione giovanile superiore al 25% (gruppo di cui l'Italia fa parte). Nell'ambito di tale programma sono state messe in campo misure specifiche rivolte ai giovani tra i 15 e i 29 anni, quali: orientamento, formazione (anche a distanza), accompagnamento al lavoro, apprendistato, tirocini e servizio civile, sostegno all'autoimprenditorialità, incentivi alla mobilità entro il territorio nazionale o europeo, bonus occupazionali per le imprese.

Gli uffici di riferimento per chiunque in Italia cerchi lavoro rimangono i centri per l'impiego, uffici della pubblica amministrazione italiana che gestiscono il mercato del lavoro a livello locale; essi sono stati istituiti dalla legge 59/1997, con decreto legislativo attuativo 469/1997, andando a sostituire - seppur con funzioni diverse - i vecchi "uffici di collocamento". Fino al 2014 i centri per l'impiego sono stati affidati alla gestione diretta delle Province, ma i recenti sviluppi politici e legislativi hanno decretato un cambiamento in merito; successivamente, in seguito all'abolizione delle Province, la gestione dei centri per l'impiego è passata a Regioni e Città Metropolitane.

Il Decreto Legislativo 150/2015 è intervenuto sui livelli essenziali di prestazione garantiti dai Centri per l'impiego, che attualmente sono:

- orientamento di base e specialistico individualizzato;
- orientamento all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;

14 Con il Decreto Direttoriale del 23 gennaio 2015 n.10, che ha messo fine alla fase di sperimentazione avviata l'1 maggio 2014.

- accompagnamento al lavoro, anche attraverso il ricorso all'assegno individuale di ricollocazione;
- promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- gestione di incentivi alla mobilità territoriale;
- gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile.

I fondi utilizzati sono interamente pubblici: statali, regionali e comunitari (da FSE-Fondo Sociale Europeo).

I servizi dei centri per l'impiego sono gratuiti e sono rivolti a persone che cercano un'occupazione o desiderano cambiarla, imprese che cercano personale o necessitano di consulenza su tematiche riguardanti il diritto del lavoro e famiglie che abbiano la necessità di assumere personale di assistenza familiare e domestica. Gli utenti dei centri per l'impiego sono per la maggior parte persone disoccupate e in cerca di lavoro, seguiti da occupati in cerca di un nuovo lavoro, e un'ulteriore possibilità è rappresentata da inoccupati che non stanno cercando attivamente lavoro ma hanno la necessità di ottenere l'attestazione di stato di disoccupazione per varie ragioni, tra cui l'esenzione dal ticket sanitario, l'ammissione dei figli agli asili nido, o altre agevolazioni. A parte le circostanze contingenti che li accomunano, gli utenti dei centri per l'impiego sono estremamente eterogenei, con una accentuazione negli ultimi anni, per nazionalità, cultura, titolo di studio, esperienze lavorative, età, sesso, condizioni socio-economiche. Una tale variabilità rende più complesso l'intervento; per questo l'utenza è stata suddivisa in categorie ("utenze-target"), con servizi specifici dedicati. Per gli utenti disabili, viene svolto il cosiddetto "collocamento

mirato”, un servizio che procede su binari paralleli rispetto a quello del collocamento tradizionale.

1.6 Le modalità per cercare e trovare lavoro

Le modalità per cercare e trovare lavoro sono cambiate parallelamente alle trasformazioni del mercato del lavoro e all’incontro con le nuove tecnologie.

Reyneri (2017) considera varie dimensioni nella ricerca di lavoro:

- intensità (la frequenza con cui si compiono le varie azioni di ricerca);
- estensione (il numero di metodi usati);
- natura dei metodi scelti, che a loro volta sono distinti in tre gruppi:
 - a. quelli fondati sulle reti personali (dai parenti ai colleghi di lavoro);
 - b. quelli che fanno ricorso a intermediari specializzati (centri per l’impiego, agenzie per il lavoro) o non specializzati (scuole, università);
 - c. quelli che prevedono un’iniziativa personale (risposta ad annunci, visite a possibili datori di lavoro, invio spontaneo del CV);
- durata della ricerca;
- grado di selettività (i vincoli posti rispetto alle condizioni che si è disposti, o meno, ad accettare in termini di retribuzione, mobilità geografica, ecc.).

Tutte le dimensioni elencate (intensità, estensione, natura dei metodi, durata della ricerca e selettività) rientrano nella sfera delle azioni che ci cerca lavoro può compiere e che influiscono sull’esito della ricerca. La diversa estensione della ricerca dipende da fattori quali il livello di istruzione, l’età, ma anche dalle opportunità di lavoro del territorio; in sud Italia ad esempio le azioni rivolte a trovare lavoro in aziende medio-grandi sono nettamente inferiori, poiché queste offrono scarse - o nulle - possibilità.

Secondo il più recente rapporto ISTAT (2017) la modalità di ricerca lavoro più diffusa è il canale informale (rivolgersi a parenti, amici e conoscenti), seppure in diminuzione (83,5%, -1,6 punti); seguono l'invio di curriculum (67,4%, -0,8 punti) e la ricerca tramite internet (56,7%, +2,0 punti), azione più frequente al Nord, tra i giovani e tra i laureati. I dati del 2017 confermano in sostanza le tendenze già evidenziate negli anni precedenti, ovvero una prevalenza dei canali informali e il crescente uso di internet nella ricerca di lavoro.

Tra le tecniche di reclutamento e selezione del personale, una nuova modalità è rappresentata dall'*E-recruiting*, ovvero il reclutamento di risorse tramite internet (Stone & Dulehbon, 2015), che può avvenire tramite il sito dell'azienda, tramite portali specializzati nell'incontro tra domanda e offerta di lavoro oppure tramite i *social network* professionali (come LinkedIn) e non (Facebook). I *social network* professionali sono reti online per professionisti e persone in cerca di lavoro, di cui LinkedIn è l'esempio più noto. LinkedIn è nato nel 2003 e, nonostante sia arrivato molto presto sul mercato (prima di altri *social network* come Facebook e Twitter), è rimasto poco utilizzato fino al 2009, anno che ne ha decretato il "boom". Nel 2017 ha raggiunto 500 milioni di iscritti, di cui oltre 10 milioni in Italia. Gli Stati Uniti contano il maggior numero di iscritti, seguiti da India, Inghilterra e Brasile, mentre in Europa il maggior numero di utenti si ha nei Paesi Bassi, in Francia e in Italia. I settori professionali che contano un maggior numero di iscritti sono quello informatico, seguito da finanziario e manifatturiero. Per quanto riguarda le mansioni, il numero maggiore di iscritti si trova tra i venditori, gli insegnanti, gli amministrativi. Il principio alla base del funzionamento di LinkedIn è la creazione di una rete professionale (Napolitano & Parviero, 2015): ogni utente può crearsi una serie di contatti (connessioni) e visionare le connessioni di secondo grado (le connessioni delle connessioni) e di terzo grado (le connessioni delle connessioni delle connessioni). Gli obiettivi del sito sono molteplici: si può chiedere ad un proprio contatto di essere introdotti ad un suo; si possono trovare offerte di lavoro e opportunità di business; i datori di lavoro possono pubblicare annunci e fare ricerca di personale su LinkedIn come

se fosse una banca dati; chi cerca lavoro può mettersi in contatto direttamente con i selezionatori e i direttori risorse umane e proporsi per un colloquio.

A conferma della crescente importanza di internet nelle modalità di cercare lavoro, da una recente indagine di ADECCO¹⁵ sulle tendenze del mondo del lavoro in Italia (2015), emerge come la maggior parte di candidati effettui *online* le proprie ricerche di lavoro (la maggior parte in bacheche online, seguite da siti aziendali e *social media*) e come sia in forte incremento tra i selezionatori la tendenza ad usare i *social network* per fini di selezione del personale. In tale indagine emerge come i *social network* in ambito professionale vengano utilizzati dai candidati principalmente per cercare lavoro, distribuire CV, creare/coltivare una rete professionale, cercare le pagine di potenziali datori di lavoro, rispondere a candidature, fare *personal branding*¹⁶, cercare informazioni su un'azienda o un datore di lavoro; i selezionatori li utilizzano invece per cercare candidati passivi (ovvero che non si sono candidati spontaneamente all'offerta di lavoro), verificare CV, inserire annunci di lavoro, verificare la rete del candidato, fare *employer branding*, verificare i contenuti pubblicati dai candidati, pubblicare post che creano valore aggiunto per chi cerca lavoro, verificare la *web reputation*¹⁷ dei candidati, scoprire tratti della personalità del candidato. Quello della *digital reputation* risulta un tema molto importante e forse sottovalutato dalla maggior parte dei candidati: i selezionatori hanno dichiarato infatti di aver escluso dei candidati dal processo di selezione dopo aver visualizzato i loro profili *social*. L'esclusione è avvenuta per vari motivi: foto sconvenienti, informazioni non congruenti con il CV, tratti della personalità non emersi durante la selezione, commenti negativi a datori di lavoro attuali o precedenti, contenuti discriminatori

¹⁵ ADECCO è una nota società multinazionale di selezione del personale, presente anche in Italia, che periodicamente effettua delle indagini sul mercato del lavoro.

¹⁶ Per *personal branding* si intende l'insieme delle strategie per promuovere se stessi, facendo utilizzo delle principali tecniche di *marketing*.

¹⁷ Per *digital reputation*, o *web reputation*, si intende l'insieme di informazioni che sono presenti in rete riguardanti un determinato soggetto, che può essere una persona, un'azienda, un brand, ecc.

o *network* scarsi. Un ultimo dato interessante che emerge dalla ricerca di ADECCO riguarda il fatto che candidati e *recruiter* risultino sempre più *mobile-oriented*, ovvero facciano uso di dispositivi mobili per cercare lavoro e informazioni su aziende (i primi) e candidati (i secondi).

A testimonianza della sempre maggiore importanza attribuita alle modalità per presentarsi al mondo del lavoro in modo originale vi è la recente iniziativa lanciata dal ministro del lavoro Giuliano Poletti in occasione del convegno nazionale organizzato a Roma nell'ambito dell'Italian Employers' Day 2017, che ha previsto un premio monetario per le proposte giudicate migliori di nuove modalità e strategie per proporsi alle aziende e affrontare un colloquio in maniera efficace. Per tale iniziativa è stato richiesto di ripensare all'intero processo di candidatura e di presentazione, proponendo spunti e idee originali con cui supportare potenziali candidati nella ricerca di lavoro, facendo uso di video, immagini, presentazioni, elaborazioni grafiche e fotografiche, testi e racconti. Nell'ambito di tale concorso è stata premiata soprattutto l'originalità dei progetti e la possibilità di concretizzarsi in strategie attuabili, per offrire un supporto concreto ai candidati e alle aziende.

1.7 La condizione dei nuovi adulti e le sfide dell'educazione

Vari autori hanno messo in luce le possibili conseguenze negative delle caratteristiche del nuovo contesto sociale e lavorativo sugli individui in termini di impoverimento, incertezza, precarietà, ansietà (Sennett, 1999; Gallino, 2011; Herzberg et al., 1999). Sociologi e psicologi si sono soprattutto concentrati sulle conseguenze sugli individui di fenomeni quali disoccupazione, flessibilità e più in generale una diffusa incertezza sul proprio futuro, evidenziandone i pesanti costi umani e sociali.

Beck (2000) per esempio ha messo in evidenza il paradosso per cui, in un contesto che incarica l'individuo di pensare a tutta una serie di temi quali il proprio futuro, la formazione di sé e dei propri figli, il lavoro e la pensione, si assiste alla richiesta da parte dei cittadini di maggiore protezione da parte delle istituzioni, con conseguente limitazione della libertà. "Costruire la propria vita" è diventato un imperativo categorico nelle società moderne che esaltano l'individuo, che però non può più contare su un futuro certo e prevedibile (Beck, 2008). Si crea pertanto una contraddizione tra il desiderio di essere padroni del proprio destino e le scarse possibilità di controllarne le condizioni. Ogni scelta è soggetta a un certo grado di imprevedibilità; paura e angoscia sono divenuti i sentimenti più diffusi, ulteriormente accentuati dall'amplificazione delle notizie drammatiche che aumentano il senso di minaccia e fragilità individuali.

Sennett (2000), con una prospettiva analoga a quella di Beck, ha approfondito le conseguenze negative della flessibilità sui lavoratori, individuate soprattutto nel deterioramento dell'autostima e nel senso di fallimento per non saper rispondere adeguatamente alle richieste della società. Gallino (2007), riprendendo il pensiero di Sennett, ha osservato come i lavori flessibili siano percepiti, alla lunga, come «una ferita dell'esistenza, una fonte immediata di ansia, una diminuzione dei diritti di cittadinanza che si sollevano dare per scontati» (p. 75).

Alcuni pensatori inoltre hanno messo in relazione alcuni disagi dell'uomo contemporaneo, normalmente etichettati come individuali, a fenomeni sociali e collettivi. Ehrenberg (1999) ad esempio considera la depressione come l'espressione individuale di una serie di meccanismi sociali tipici delle società occidentali, tali per cui gli individui si trovano schiacciati dalla necessità di mostrarsi sempre all'altezza. La depressione è per Ehrenberg una "malattia della responsabilità", la contropartita del dispendio di energie che ognuno impiega nell'imperativo categorico di "diventare se stessi", in una società fondata non più su colpevolezza e disciplina ma su responsabilità e senso di iniziativa. Marzano (2009) analogamente mette in luce le conseguenze negative sugli individui di una

società dominata dai modelli del successo e della realizzazione personale e segnata dalla fine delle "grandi narrazioni" (Lyotard, 1979). Sempre più spesso, secondo la filosofa, si assiste all'estensione dei concetti propri del *management* ad aspetti più intimi della vita privata, con effetti negativi sugli individui; inoltre dalle richieste contraddittorie delle aziende (autonomia e conformismo, spirito di iniziativa e adesione alla *mission* dell'azienda) nasce un disagio che può portare anche a esiti tragici¹⁸. Tale manipolazione porta le persone a considerare se stessi una piccola azienda da "gestire", sempre in bilico tra un obbligatorio successo e il rischio del fallimento.

In un contesto così delineato a essere messa in crisi è l'età adulta e il concetto stesso di adultità, tradizionalmente associata all'assolvimento di una serie di ruoli e funzioni e come un'età contraddistinta da maturità, stabilità ed equilibrio. Oggi tuttavia il calendario di vita è cambiato e l'adulto è un soggetto in costante evoluzione, soggetto ai vortici del cambiamento della società. Mancando una sequenza rigida di *life-markers* (ingresso nel mondo del lavoro, matrimonio, ecc.), che perdono il loro valore di "riti di passaggio", nelle concettualizzazioni di adulto vengono oggi privilegiati criteri psicologici a criteri sociologici (Mariani, 2014). L'identità adulta è più che mai plurima: si può essere adulti sul piano professionale e non esserlo da un punto di vista relazionale, o viceversa; l'adultità sfugge alle analisi anche per tale pluralità sia rispetto alle dimensioni della vita adulta (cognitiva, affettiva, relazionale) che dei contesti e delle situazioni, ad alto grado di complessità, in cui questi si ritrova ad agire. Occorre pertanto che gli adulti in crisi imparino a «superare il trauma della perdita di quelle certezze che avevano contrassegnato questo tempo della vita», cercando di non «cadere in quelle "trappole" della contemporaneità che illusoriamente li rimandano indietro nel tempo, colpiti dalla "sindrome di Peter Pan" e da atteggiamenti di immaturità lesivi di quella assunzione di responsabilità che invece è richiesta agli adulti, nella molteplicità dei ruoli che sono chiamati ad assumere» (Loiodice, 2014, p.8).

¹⁸ L'autrice fa riferimento in particolare ai drammatici suicidi avvenuti in Francia sul luogo di lavoro presso l'azienda *France Telecom*.

Nella società contemporanea, infatti, «l'adulto disorientato, anziché essere più libero, corre il rischio di rifugiarsi nel conformismo più trito in cerca di rassicurazione» (Mariani, 2014, p. 17). Lo sguardo pedagogico sull'adulto in crisi non può che andare in direzione *utopica* in supporto della *progettualità esistenziale* dei soggetti (Bertin, 1975).

Il bisogno di formazione emerge pertanto con forza in un'epoca caratterizzata da una serie di transizioni, volontarie o involontarie, che occorre governare «senza soccombere di fronte all'angoscia esistenziale che di primo impatto ne deriva» (Loiodice, 2017, p. 75). Il cambiamento è una condizione inevitabile per i soggetti, che mutano continuamente sotto l'incalzare di eventi ed esperienze; tuttavia, la sua direzione in positivo richiede una mediazione psicologica per sostenere la fatica e lo smarrimento nella transizione e per non bloccare le possibilità di azione/riflessione (Mariani, 2014). La transizione rappresenta un evento totalizzante per gli individui, poiché ne modifica l'assetto identitario, i legami sociali e le traiettorie esistenziali (Biasin, 2012). Essa, in base a vari elementi tra cui il significato attribuitovi, può rappresentare una minaccia o rappresentare invece un'occasione di miglioramento e di sviluppo; occorre pertanto elaborarla da un punto di vista formativo, poiché essa rappresenta sì un momento di rottura ma anche un'occasione emancipativa e di progettualità esistenziale (Biasin, 2012). L'Educazione degli Adulti (EDA), tuttavia, tradizionalmente è stata piuttosto concepita come compensazione/sostituzione di un'istruzione formale interrotta o mai avvenuta (funzione *compensativa*) oppure come aggiornamento o acquisizione di competenze tecnico-professionali (funzione *economico-funzionalista*) (Alberici, 2002). Se, in contrasto con tale prospettiva, si colloca l'EDA all'interno del paradigma dell'Apprendimento Permanente, la si può piuttosto considerare come l'insieme delle teorie, dei metodi e delle politiche finalizzati a consentire ai soggetti in età adulta di continuare ad apprendere nei diversi tempi e nei plurimi contesti di vita e di lavoro, per promuovere la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e

l'inclusione sociale e lavorativa (*Ivi*). Un'Educazione degli Adulti così concepita assume dunque le seguenti caratteristiche:

- è *lifelong* e *lifewide* (educazione che avviene lungo tutto l'arco della vita e in vari contesti);
- mette al centro il soggetto in formazione, con il suo bagaglio di esperienze, emozioni, motivazioni, aspettative, capacità di autodirezione e attribuzioni di significato;
- comprende metodologie riflessive e biografiche e basate su individualizzazione, personalizzazione e modularizzazione dei percorsi;
- concepisce l'apprendimento come diritto universale, oltre che aspirazione emancipatoria, condizione per la democrazia e per lo sviluppo della società;
- si basa sulla competenza strategica dell'*apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008).

Il paradigma del *lifelong learning*, supportato dalle più recenti scoperte in ambito neuroscientifico, ha contribuito a determinare il proliferare di studi e approcci teorici sul tema dell'apprendimento adulto. Gli approcci di ricerca e le prospettive teoriche sull'apprendimento degli adulti sono molteplici; tra i principali, vi sono l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), l'approccio andragogico (Knowles, 1997), l'apprendimento riflessivo (Schön, 1993; Moon, 2012), organizzativo (Senge, 1992) e trasformativo (Mezirow, 2003), l'approccio autobiografico (Demetrio, 2003; Lichtner, 2008), l'apprendimento contestuale e situato (Resnick, 1995), il *learning by doing* e la comunità di pratica (Wenger, 2006). Gli approcci citati, pur nelle reciproche specificità, sono accomunati da alcuni principi comuni, quali l'importanza dell'esperienza nell'apprendimento adulto e la natura attiva e situata dell'apprendimento, basata sull'assunto che gli esseri umani non solo conoscono ma costruiscono attivamente la realtà.

In questa direzione può operare un orientamento di approccio pedagogico che tenga conto della dimensione delle transizioni nella vita degli individui. Stanno infatti emergendo tra gli adulti nuovi bisogni orientativi, perlopiù impliciti, che rendono necessari interventi volti a «sviluppare capacità particolari quali quelle di *imparare ad imparare* e di *imparare a decidere* riuscendo a *sostenere le proprie scelte* anche quando esse si presentano particolarmente difficili» (Loiodice, p. 78). Ciò risulta particolarmente pregnante per le transizioni professionali, che non possono più essere considerate una "patologia della flessibilità" (Franchi, 2009) ma una condizione stabile; tuttavia, finché il lavoro resta indeterminato, il progetto di vita non trova un centro attorno a cui costruire. Occorre dunque adottare misure che vadano nella direzione di rafforzare l'individuo nell'acquisizione e rafforzamento di risorse identitarie, competenze e specifici attributi personali per affrontare l'equilibrio tra stabilità e cambiamento (Sarchielli, 2006) e prevenire disagi legati a incertezza, precarietà e sentimento di inutilità/sostituibilità (Valcarengi, 2006). Come rilevato dal Rapporto dell'Orientamento elaborato da ISFOL (2011), infatti, in tempi di crisi la domanda di orientamento aumenta e in una "società delle transizioni" diventa una componente insostituibile degli interventi rivolti ai cittadini.

La dimensione *pedagogica* dell'orientamento è stata messa in luce da vari autori (Domenici, 2009; Loiodice, 2004). Se in passato l'orientamento aveva soprattutto una natura psico-attitudinale, recentemente si è andata affermando la concezione di orientamento come formazione, intesa come *Bildung* (Cambi, 2000). Un orientamento pedagogicamente orientato è quello che «si configura come un processo finalizzato, al pari della formazione, alla costruzione di personalità equilibrate e ben strutturate, in possesso di un'autonomia decisionale e di un sistema di valori in grado di gestire la rete complessa di scelte e di cambiamenti (professionali ed esistenziali) che contrassegnano la loro esistenza, in grado di guidarle nella costruzione di significati della propria esistenza, di attrezzarle cognitivamente ed emotivamente ad affrontare e gestire gli eventi senza esserne sopraffatti, di contribuire alla elaborazione di un progetto di vita - continuamente

rivedibile e aggiornabile - nel quale siano dinamicamente intrecciate la dimensione personale e quella sociale (Loiodice, p. 70)». Domenici (2009) propone in tale direzione un approccio definito di orientamento *diacronico-formativo*, orientato a «prevedere una serie di interventi progressivi, cioè lungo l'asse del tempo, perciò diacronici o longitudinali, capaci di portare ad integrazione almeno alcuni elementi strategici o fattori cruciali nella determinazione degli effetti desiderati (pieno sviluppo delle capacità potenziali in soggetti capaci di auto-orientarsi» (p. 38).

Si collocano in una cornice pedagogica le prospettive di orientamento autobiografico (Demetrio, Lichtner) e *narrativo*, che utilizzano le narrazioni (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e i contenuti biografici con la finalità di rendere i soggetti sempre più in grado di interpretare e agire sulla realtà circostante, produrre senso rispetto agli eventi e alla propria biografia, costruire la propria identità personale e sociale ed effettuare scelte immediate e future (Batini & Del Sarto, 2007).

Nella prospettiva dell'orientamento come formazione, i metodi più utilizzati sono quelli di tipo narrativo e biografico, come ad esempio i laboratori autobiografici (Demetrio, 1996; Formenti, 1998; Castiglioni, 2002) e il bilancio di competenze (Alberici & Serreri, 2009).

Il *bilancio di competenze* rientra tra quei metodi di orientamento personalizzato che intendono far leva sull'incremento della consapevolezza del soggetto. Tale metodologia, nata in Francia a metà degli anni '80, può essere considerata un metodo di *autoanalisi assistita* delle proprie conoscenze, competenze, attitudini e interessi da parte di un individuo adulto con la finalità di mettere a punto un progetto di inserimento lavorativo, di sviluppo professionale o di formazione (Alberici & Serreri, 2009).

Esso si articola in più fasi:

- una prima fase di *accoglienza*, in cui viene verificata l'effettiva volontarietà della scelta, viene informato il soggetto richiedente sulle tappe del bilancio e viene stipulato il *contratto di bilancio* (che in Francia ha rilevanza giuridica);
- una fase di *investigazione/approfondimento*, in cui vengono analizzati il percorso professionale, le aree di forza e debolezza, le motivazioni e gli interessi individuali del soggetto e vengono erogate informazioni sulle professioni, individuazione dei punti di forza e delle aree di sviluppo del beneficiario.
- una fase finale di *sintesi/progettazione*, in cui viene redatta una sintesi del percorso effettuato e si elabora un progetto o piano d'azione. Quest'ultima fase può prevedere l'elaborazione di un *portfolio* delle competenze.

Gli strumenti di cui si fa uso all'interno del processo di bilancio di competenze sono vari (colloqui, schede narrative e biografiche, griglia delle competenze, test, portfolio) e tutta la documentazione del bilancio è di proprietà del beneficiario, che ne può disporre come crede. In genere un bilancio si articola in un periodo che va tra i 30 e i 45 giorni, per un ammontare complessivo di 16-24 ore; in genere sono previsti tra i 4 e i 6 incontri.

In Francia, dove tale metodologia si è sviluppata, il bilancio di competenze è regolato da una legge del 1991, che ne sancisce il diritto ad usufruirne da parte di tutti i lavoratori, occupati¹⁹ e disoccupati e ne stabilisce modalità ed enti autorizzati a svolgerlo. In Italia il Bilancio di Competenze non è regolato da alcuna normativa e per ora sono state realizzate alcune sperimentazioni a cura di centri per l'impiego, enti, associazioni.

¹⁹ I lavoratori occupati hanno diritto a 24 ore di permesso per poter effettuare il bilancio di competenze.

Capitolo 2. Modelli e pratiche di riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze

2.1 La competenza: chiarificazione concettuale

La competenza è diventata negli ultimi anni a livello internazionale il concetto-guida di politiche e pratiche operative, pur presentando una certa ambiguità concettuale²⁰. Sviluppatisi a partire dagli anni '70 soprattutto nel dominio degli studi organizzativi statunitensi, tale concetto si è poi esteso ad altri ambiti, determinando il passaggio a partire dai primi anni '90 ad un vero e proprio "paradigma delle competenze" (Bresciani, 2011). In questa prospettiva, le competenze sono diventate la "metrica comune", la "cerniera", la moneta unica dello scambio tra i sistemi di istruzione, formazione professionale, riconoscimento e certificazione delle competenze e mondo del lavoro.

Considerate le ambiguità che caratterizzano il concetto di competenza e al contempo il successo che esso ha ottenuto negli ultimi anni a livello internazionale, viene qui riportata una rassegna dell'evoluzione storica del concetto e dei vari modelli e approcci.

Le prime concettualizzazioni di competenza rimandavano a una prospettiva comportamentista, identificando la competenza con la *performance* o comportamento osservabile e misurabile; successivamente l'attenzione si è

²⁰ Bresciani (2002) definisce la competenza "un tema inesauribile" e una "babele linguistica" e parafrasando ironicamente il celebre testo dello psicanalista Hillman afferma: "tanti anni di approcci per competenze, e la formazione, l'orientamento, la gestione delle risorse umane in impresa vanno sempre peggio" (ib., p. 85). Le Boterf (2002) in maniera simile definisce la competenza un "camaleonte concettuale" in virtù della sua capacità di adattarsi a contesti e approcci diversi e Crahay (2006) si spinge oltre sostenendo che "la nozione di competenza figura come una caverna di Ali Baba concettuale nella quale si trovano giustapposte tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quelle tra loro che di fatto sono agli opposti" (p. 101).

spostata soprattutto sui processi interni che regolano i comportamenti, secondo un'ottica cognitivista. Infine i più recenti sviluppi della psicologia in direzione socio-costruttivista e socio-culturale hanno consentito di puntare l'attenzione sui fattori contestuali, culturali e di interazione sociale.

Il termine "competenza" deriva dal latino "cum petere", ovvero chiedere insieme, pretendere, ma evoca anche il verbo italiano "competere", cioè far fronte a una situazione sfidante (Pellerey, 2004). Le accezioni attuali più comuni sono di natura giuridica (riguardo la legittimità di un mandato) e di natura professionale (l'autorevolezza nel saper condurre attività professionali specializzate); l'utilizzo che si è esteso successivamente al mondo della formazione e del lavoro ha fortemente risentito di questi due significati. Pellerey (2010) ne rintraccia le origini nel pensiero classico e in particolare nella filosofia pratica aristotelica. Un filosofo che più recentemente, nell'ambito della linguistica generale, si è occupato di competenze è Noam Chomsky, il quale ha opposto al concetto di competenza intesa come padronanza delle regole linguistiche quello di *performance*, relativo all'uso effettivo della lingua in situazioni concrete. Tale concetto è stato poi generalizzato da Bara (1990), il quale ha definito la competenza l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema (indipendentemente da come tali capacità siano effettivamente utilizzate) e la *performance* come la concretizzazione di esse. La competenza secondo tale prospettiva è invisibile ma inferibile dalla presenza di una o più prestazioni, a seconda della complessità della stessa; mentre la prestazione è prova dell'esistenza di una competenza, la sua assenza non presuppone che essa non ci sia e sarebbe più opportuno secondo l'autore distinguere tra fallimento sistematico (indice di assenza di competenza) e fallimenti occasionali (problema relativo alla prestazione). Perrenoud (2003) prende le distanze dall'innatismo rimproverato a Chomsky nel considerare la competenza come potenziale biologico universale e propone piuttosto una concezione competenza come orchestrazione di schemi di azione,

riprendendo il concetto *piagetiano* di "schema operatorio"²¹. Tale impostazione, della competenza come mobilitazione di risorse, è la medesima di autori quali Guy Le Boterf e Michele Pellerey (Le Boterf, 2000; Pellerey, 2004).

Un ambito in cui il concetto di competenza si è andato sempre più affermando a partire dagli anni '70 del secolo scorso è quello organizzativo. Pellerey (2004) ne attribuisce l'iniziale affermazione allo spostamento di attenzione dal "mestiere" legato ad uno specifico ruolo alla "qualifica", intesa come insieme di caratteristiche che consentono di inserirsi in una classe abbastanza ampia di ruoli e funzioni e identifica tre distinti modelli.

Il primo modello nasce negli anni '70 nell'ambito degli studi organizzativi statunitensi con McClelland e prosegue con gli apporti di Boyatzis e Spencer & Spencer. Tale modello risulta centrato sulla persona e sulle sue risorse interne, intese come tratti, valori e motivazioni e deriva, pur distaccandosene, da una concezione tipicamente comportamentista della competenza come prestazione e comportamento osservabile e misurabile dei primi anni '60, sulla scia degli studi di Tyler (Pellerey, 2004). McClelland, con un testo oramai divenuto un "classico" degli studi sulla competenza (McClelland, 1973), proponeva un sistema di valutazione che, anziché ricorrere a test, si basasse sulle competenze, considerate maggiormente predittive di comportamenti efficaci. Successivamente i coniugi Spencer, considerando la competenza come «caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore» (Spencer & Spencer, 1993, p.10), hanno individuato cinque dimensioni dell'*agire competente*: le motivazioni all'azione, i tratti di predisposizione, l'immagine di sé, le conoscenze specifiche, le abilità. È sempre dei coniugi Spencer il ricorso alla metafora dell'*iceberg* per mettere in evidenza come solo

21 Uno schema operatorio, o schema di condotta, è una organizzazione che emerge dall'esperienza, dal ripetersi delle azioni e dalla riflessione sulle loro caratteristiche comuni e che vale, proprio per questa sua caratteristica, per una famiglia di situazioni, per una classe di problemi. Queste, se abbastanza simili a quelle sperimentate, implicano da parte del soggetto un riconoscimento e una applicazione dello schema (in termini *piagetiani* si ha un'assimilazione), se invece si presentano distanti esigono una trasformazione dello schema (in termini *piagetiani* si ha un accomodamento).

alcune componenti della competenza (conoscenze, abilità) siano visibili, mentre le altre (valori, motivazioni, tratti, immagine di sé) risultino non visibili o sommerse. Il secondo modello si focalizza sulle competenze distintive di una organizzazione; secondo tale approccio le prestazioni caratterizzanti le varie figure professionali vanno a costituire le competenze individuali richieste, secondo esigenze organizzative e non individuali. Gli studiosi di riferimento di questo modello sono Prahalad e Hamel, i quali propongono un approccio che parta dalle competenze che portano l'azienda al successo, da cui si struttura un insieme di caratteristiche individuali che i soggetti devono avere (*job analysis*).

A differenza del primo modello che parte dall'individuo (*bottom-up*) e del secondo che parte dall'organizzazione (*top-down*), il terzo modello ha origine nel "contesto di azione", in un ambiente organizzato e caratterizzato da relazioni, all'interno del quale la competenza si sviluppa come "pensiero pratico in azione". L'azione si sviluppa in intreccio con il pensiero e la *performance* competente è consapevolezza di come si agisce e perché. La ricomposizione dei saperi teorici e pratici attivati in un'azione competente richiede riflessione, attribuzione di senso e confronto intersoggettivo: la costruzione della conoscenza è un processo sociale a cui si partecipa entro una "comunità di pratica".

A partire dagli anni '90 entra in crisi anche il concetto di qualifica e l'attenzione slitta dal "saper fare" al "saper agire" professionalmente, tenendo conto anche della dimensione interna e soggettiva. In questa prospettiva si collocano le concettualizzazioni di Quaglino (1990), che identifica la competenza con la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali e Meghnagi (1992), che aggiunge la dimensione del contesto definendo la competenza come elemento portante di un'azione che si qualifica per la sua pertinenza rispetto alle situazioni e per la sua efficacia rispetto alle questioni da affrontare.

In questa prospettiva di contestualità e verso una dimensione integrata dei modelli precedenti si colloca il concetto di competenza definito da Le Boterf

(2000): l'autore considera la competenza come risultante del saper agire, del voler agire e del poter agire. Il saper agire fa riferimento alla capacità di combinare e mobilitare delle risorse personali e ambientali di volta in volta pertinenti; il voler agire rimanda invece alla motivazione personale dell'individuo e alle sollecitazioni dall'ambiente che lo circonda; il poter agire rinvia alla dimensione contestuale della competenza, ossia all'ambiente professionale di riferimento. In ogni *performance* infatti l'individuo è immerso nella realtà, in un'organizzazione del lavoro, in una rete di relazioni sociali, in un insieme di dinamiche, in un contesto che non è mai neutro. Una persona sa agire con competenza quando sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, che si distinguono per un diverso grado di novità e complessità. Pellerey (2002, p. 12) in continuità con Le Boterf definisce la competenza come capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo; si tratta più che di un saper fare, di un saper agire: «un soggetto è riconosciuto competente, infatti, quando mobilizzando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose e, soprattutto, amplificandole e ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita» (p.13)²². Le componenti delle competenze sono di tipo dichiarativo (concetti, quadri concettuali), procedurale (abilità intellettuali e pratiche), ma anche disposizioni interne (atteggiamenti e valori). Sempre secondo Pellerey, le tre dimensioni, o polarità fondamentali, di una competenza sono la dimensione oggettiva, che prevede la possibilità di osservare e valutare le sue manifestazioni

²² È a questo ultimo approccio, che identifica la competenza con la mobilitazione-orchestrazione di risorse, che ci si rifà all'interno di questo lavoro di tesi.

esterne o prestazioni; la dimensione soggettiva, che tramite forme di narrazione o auto-valutazione mette in luce la percezione personale di essa e il senso, o significato, a essa attribuito; la dimensione intersoggettiva, che mette in luce sia la componente distribuita della competenza, sia il fatto che una sua certificazione esige un consenso tra più soggetti interessati.

In ambito scolastico il concetto di competenza si è affermato a partire dal paradigma cognitivo-costruttivista e socio-culturale dell'apprendimento, richiamando anche in parte il modello pragmatista e delle scuole attive di inizio Novecento. Le ragioni che ne hanno decretato la progressiva affermazione sono ascrivibili a vari fattori (Coggi, 2002): da un lato la necessità in molti paesi di rivedere i curricula scolastici, troppo legati a una logica per obiettivi per elaborare norme di riferimento per la formazione e il mercato del lavoro, la necessità di rendere il sistema scolastico più flessibile ma controllato nei risultati e infine l'esigenza di disporre di procedure di valutazione valide per descrivere le potenzialità individuali per l'inserimento lavorativo.

Secondo Bresciani (2011), nel dibattito attuale convivono almeno tre modi di intendere le competenze:

- competenze (al plurale) come caratteristiche individuali, ovvero un insieme di caratteristiche (conoscenze, capacità, caratteristiche personali) che costituiscono il prerequisito di performance lavorative efficaci. Secondo questa prospettiva le competenze non esistono in natura ma sono piuttosto entità delle quali noi inferiamo l'esistenza solo indirettamente, tramite i comportamenti lavorativi. Secondo tale prospettiva nella descrizione di una competenza occorre delineare conoscenze, capacità, caratteristiche personali ad essa sottese e per valutarla occorre predisporre adeguati strumenti di misura. In quest'ottica le competenze sono trasferibili e standardizzabili e rappresentano le "risorse in *input*" per una prestazione lavorativa efficace;

- la competenza (al singolare) come processo di attivazione delle risorse individuali. Secondo questa seconda prospettiva la competenza è il processo con cui l'individuo mobilita una serie di risorse per far fronte a una determinata richiesta. Non esistono due competenze uguali: la competenza è sempre individuale. Per descriverla occorre dunque descrivere le strategie dell'individuo, spiegando sia ciò che fa sia i criteri che adotta di volta in volta. I metodi di descrizione sono perlopiù qualitativi, con ampio spazio a tecniche di autodescrizione e autovalutazione. La competenza è per definizione trasversale e non standardizzabile;
- le competenze (al plurale) intese come *performance*, cioè come svolgimento di attività. In questa concezione la competenza non rappresenta né la causa né il processo di una prestazione efficace; ne è piuttosto il risultato. Per descrivere la competenza non occorre far altro che descrivere la *performance*. Questo ultimo approccio risulta necessariamente riduttivo e facendo coincidere competenza e performance aggira il problema ma secondo Bresciani ha il merito di aver puntato l'attenzione sugli *output* nei sistemi formativi dove essi in precedenza risultavano piuttosto nebulosi.

Da questi tre distinti modi di intendere le competenze, spesso non esplicitati e talora nemmeno noti agli stessi soggetti che ne fanno uso, derivano prassi, modalità di insegnamento e di accertamento e politiche del tutto differenti.

2.2 Un nuovo orizzonte pedagogico: le *capabilities*

Un concetto emerso recentemente dal dibattito pedagogico a fianco di quello di competenza è quello di *capability*²³, che trova le sue radici nel pensiero di Amartya Sen e Martha Nussbaum (Sen, 2001; Nussbaum, 2012). Tale prospettiva consentirebbe secondo alcuni di superare una concezione performativa e utilitarista della competenza a favore di una visione centrata sulle libertà fondamentali in direzione di autorealizzazione e di giustizia sociale (Alessandrini, 2014).

Sen (2001) colloca le *capability* all'interno della sua più generale teoria della giustizia: per l'autore, una politica pubblica o un assetto sociale sono tanto migliori quanto consentono agli individui di avere delle capacità e di farle funzionare. L'autore parla di funzionamenti e capacità: i primi intesi come ciò che un soggetto fa e ciò che è, ovvero l'insieme delle sue realizzazioni effettive, le seconde intese invece come l'insieme dei funzionamenti possibili. Nel pensiero di Sen convivono una concezione di *capability* come capacità o abilità e allo stesso tempo come opportunità (Magni, 2006): alcuni esempi di capacità in cui questa doppia accezione è evidente sono: vivere a lungo, essere in buona salute, essere adeguatamente nutriti, partecipare alla vita sociale della comunità, ecc. Per Sen dunque la capacità si identifica nella possibilità di scegliere e in ultima analisi nella libertà, secondo un modello di sviluppo basato sull'ideale della autorealizzazione umana come presupposto.

Il pensiero di Martha Nussbaum sulle *capability* presenta alcuni punti di contatto con quello di Sen ma sostanzialmente è una teoria a sé stante²⁴; la filosofa in essa si rifà soprattutto al pensiero aristotelico e, a differenza di Sen, elabora un vera e

²³ Il termine *capability* è tradotto in italiano come capacità o capacitazione.

²⁴ Per un approfondimento si veda l'analisi di analogie e differenze tra i due autori svolta da Magni (2006).

propria tassonomia delle capacità. Le dieci capacità ritenute fondamentali dalla Nussbaum (2001) sono:

- *vita*, ovvero la capacità di condurre una vita di durata normale;
- *salute fisica*, cioè la capacità di essere nutriti e in salute;
- *integrità fisica*, cioè la capacità di poter disporre del proprio corpo;
- *sensi, immaginazione e pensiero*, ovvero la capacità di poter far uso dei propri sensi, della propria immaginazione e del proprio pensiero;
- *emozioni*, cioè la capacità di provare emozioni;
- *ragione pratica*, cioè la capacità di fare scelte etiche;
- *appartenenza*, ovvero la capacità di appartenere a uno o più gruppi sociali;
- *altre specie*, cioè la capacità di vivere in armonia con altre specie;
- *gioco*, cioè la capacità di ridere e giocare;
- *controllo del proprio ambiente politico e materiale*, cioè la capacità di partecipare politicamente, di avere un lavoro e beni materiali.²⁵

Per la Nussbaum il fine ultimo dello sviluppo economico e sociale è quello di creare un ambiente in cui le persone, a livello individuale e collettivo, siano in grado di dispiegare pienamente le proprie potenzialità. Le capacità si configurano pertanto come diritti essenziali di tutti i cittadini e promuoverle significa rispettare la dignità umana in direzione di giustizia sociale.

Sebbene le teorie di Sen e di Nussbaum rispetto alle *capability* abbiano più a che fare con una teoria politica che con le concettualizzazioni di competenza per come sin qui è stata presentata, esse hanno il pregio di indicare un orizzonte di capacità come diritto essenziale in direzione di giustizia ed equità sociale, che è stato fatto anche dalla prospettiva pedagogica. Margiotta (2015) ad esempio

²⁵ Come si evince da tale elenco, anche nelle teorizzazioni della Nussbaum, analogamente a Sen, la *capability* venga intesa nella duplice accezione di abilità e opportunità.

considera la promozione delle *capabilities* come il fondamento di un nuovo *learnfare*, basato sul diritto soggettivo alla formazione.

2.3 Misurare e valutare le competenze

Il tema della valutazione delle competenze (o della competenza) è strettamente legato al modo in cui vengono intesi la competenza stessa, la valutazione e più in generale l'apprendimento.

La valutazione in generale consiste in un atto di attribuzione di valore, diverso quindi dalla misurazione, che richiede che vengano esplicitati i criteri utilizzati e il metro di paragone che si utilizza per l'attribuzione di valore (Gattullo, 1967). Il tema della valutazione delle competenze chiama dunque in causa più problemi: anzitutto quello di come misurare le competenze, che "non sono cose" e pertanto risultano difficilmente misurabili (Cepollaro, 2008) e in secondo luogo la scelta dei criteri in base ai quali attribuire il valore.

In una prospettiva comportamentista, che identifica la competenza con la *performance*, la misurazione (o diagnosi) delle competenze coincide con la verifica del comportamento che si intende rilevare tramite una serie di indicatori precedentemente stabiliti; se si fa risalire la competenza ad una serie di tratti psicologici, essi potranno essere verificati tramite test *ad hoc*. Più complesso risulta misurare la competenza se la si considera come *processo* di mobilitazione di risorse in situazioni inedite. Gli strumenti e le procedure utilizzate nelle pratiche di riconoscimento e certificazione non possono infatti prescindere dalle diverse concettualizzazioni di valutazione e di competenza (Bresciani, 2011), oltre che dagli scopi verso cui tali pratiche risultano orientate. Questi ultimi possono essere anche molto diversi: per esempio formativo, di accertamento/controllo legale-istituzionale, di incentivazione e/o attribuzione di un premio per la produttività individuale, di analisi dei fabbisogni formativi, di selezione in ingresso e uscita, di orientamento/riorientamento.

Secondo Bresciani (2012) la prospettiva che identifica competenza e *performance*, pur evidenziando una aporia di tipo concettuale, risulta più familiare alle aziende e più consona al loro linguaggio "naturale" che è quello dell'agire professionale, delle attività, delle procedure. In generale il "riscontro dell'attività" costituisce una risorsa preziosa per i protagonisti principali del mercato del lavoro e rappresenta una "base sicura" per la definizione intersoggettiva del valore da attribuire alle competenze certificate. Questa soluzione (adottata per esempio dal sistema IFTS e nel sistema delle qualifiche della regione Emilia Romagna) sembra funzionare perché diventa un criterio di inter-operabilità tra i diversi contesti e perché evita che ci si addentri in terreni "rischiosi" come quello della descrizione e misurazione di caratteristiche personali intrinseche (operazione critica sia dal punto di vista della sua praticabilità che da quello della sua condivisione intersoggettiva). Per questo "certificare le attività" appare secondo Bresciani una soluzione operativamente preferibile a "certificare le competenze".

Secondo Pelleray (2004), è possibile «inferire la presenza di una competenza sulla base di una famiglia di prestazioni e un insieme di comportamenti che svolgono il ruolo di indicatori di esistenza e di livello raggiunto» (p. 114). Se ne deduce quindi che «la valutazione delle competenze richiede la considerazione di una pluralità di fonti di informazione e metodi di rilevazione» (p.116). L'autore propone a tal proposito la triangolazione tra metodi diversi; in particolare l'autore suggerisce di confrontare i risultati ottenuti da osservazione sistematica, autodescrizione e analisi dei risultati. Nel campo della valutazione delle competenze secondo Pelleray lo strumento o dispositivo che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondato, è il portfolio delle competenze.

Bresciani (2011) raccomanda ai professionisti che si occupano di valutazione delle competenze di prendere coscienza di alcune decisioni che chiunque si trovi in tale posizione è costretto a compiere, in maniera esplicita o più spesso-implicita. Tali

decisioni riguardano anzitutto il riconoscimento del valore essenziale delle competenze, poi l'individuazione dello scopo per cui è necessario valutarle, l'assunzione di un modello di riferimento, la scelta delle specifiche competenze che si ritiene opportuno e necessario valutare e infine l'adozione di una precisa metodologia di valutazione.

2.4 Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze

La Comunità Europea da diversi anni ha messo da anni al centro delle proprie politiche i temi non solo della acquisizione delle competenze, ma anche del loro riconoscimento, messa in trasparenza e certificazione. Già nei Libri Bianchi dell'unione europea "*Crescita, competitività, occupazione*" di Delors (1993) e con "*Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*" a cura di Cresson (1995) iniziano ad emergere i temi relativi al riconoscimento delle competenze e all'importanza di raccordare i sistemi formativi e professionali degli stati membri (Cresson, 1995). Nella Strategia di Lisbona del 2000 per la prima volta in un documento europeo lo sviluppo economico veniva messo esplicitamente in relazione con gli investimenti in istruzione e formazione; chiamata a fronteggiare le sfide poste dal XXI secolo, con la Strategia di Lisbona l'Unione Europea si poneva l'obiettivo diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, secondo i principi di competitività, coesione sociale e sviluppo sostenibile, secondo due ambiti di azione, la libera circolazione delle persone e l'apprendimento permanente.

Un documento molto importante, già menzionato in precedenza, è il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000, in cui veniva sottolineata l'importanza di introdurre forme di convalida dell'esperienza precedente e di promuoverle in diversi contesti.

Il Memorandum si articola in sei messaggi-chiave:

1. Nuove competenze di base per tutti;
2. maggior investimento in risorse umane;
3. innovazione nelle tecniche di insegnamento e apprendimento;
4. valutazione dei risultati di apprendimento;
5. ripensare l'orientamento;
6. apprendimento sempre più vicino a casa.

Coerentemente a tali obiettivi nel 2002 con la Dichiarazione di Copenaghen iniziava il processo, compiutosi due anni dopo, dell'istituzione di un quadro europeo delle qualifiche (EQF), un quadro europeo per la trasparenza (EUROPASS), il sistema di crediti per la formazione professionale (ECVET), il quadro per la qualità della formazione professionale e l'elaborazione di principi per la convalida dell'apprendimento non formale. Il quadro europeo per la trasparenza (EUROPASS) si è concretizzato nella messa a punto, nel 2004, di una serie di strumenti per la mobilità: Cv Europass, Europass Mobility, Supplemento al Diploma, Portfolio Europass delle lingue, Supplemento al Certificato.

Nello stesso anno sono stati emanati i "Principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale", in cui si sanciva il diritto individuale alla convalida e la necessità di equità e trasparenza delle procedure di validazione ai fini di comparabilità e trasferimento delle competenze.

Il 18 dicembre 2006 veniva emessa da parte del Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea la Raccomandazione denominata "Competenze chiave per l'apprendimento permanente": con essa si richiedeva a ogni sistema di istruzione e formazione degli Stati membri di offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparasse alla vita adulta e costituissero la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa, ritenute indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo

personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. In questo documento venivano individuate otto competenze chiave²⁶, che hanno costituito per molti anni il riferimento per i sistemi formativi degli stati membri.

Con l'istituzione, nel 2008, del quadro europeo delle qualifiche, o *European Qualification Framework (EQF)*²⁷, è stato fatto un altro importante passo avanti nell'obiettivo strategico di creare un sistema unico e interoperabile tra i vari stati. EQF è un quadro di riferimento che permette di confrontare le qualificazioni di diversi Paesi e si articola in 8 livelli, ciascuno dei quali descrive i risultati di apprendimento (una combinazione di conoscenze, abilità e competenze) delle qualificazioni rilevanti per quel livello, dove il livello 1 indica una complessità minima e il livello 8 una complessità massima di risultati dell'apprendimento. Attraverso la griglia, i Paesi mettono in relazione le qualificazioni nazionali che sono rilasciate a conclusione di qualsiasi tipologia di un percorso di apprendimento (formale, non formale e informale), rendendole così leggibili e confrontabili a livello nazionale e internazionale.

La crescente importanza di competenze e qualifiche per tutti i tipi di lavoro e a tutti i livelli dell'occupazione e l'importanza delle competenze trasversali veniva ribadita con la Comunicazione del 2008 denominata "Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondere".

Nel 2009 sono state emanate le *European Guidelines for validating non-formal and informal learning* del CEDEFOP²⁸, nello sforzo di creare le condizioni per la

26 Comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

27 Il termine *qualification* indica il risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona, al di là del contesto in cui sono stati acquisiti, corrispondono a *standard* definiti.

28 *European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)* è un'Agenzia dell'Unione Europea fondata nel 1975.

trasparenza delle qualifiche e la mobilità. All'interno delle linee guida *CEDEFOP* vengono trattati alcuni temi quali la distinzione tra identificazione, convalida e certificazione delle competenze, i metodi e gli strumenti di valutazione, gli attori coinvolti²⁹. Per *convalida* all'interno del rapporto si intende il processo di conferma, da parte dell'autorità competente, dell'acquisizione di un risultato di apprendimento misurato in rapporto a uno standard appropriato e che può portare a una certificazione, ovvero il rilascio di un certificato, diploma o titolo.

Una pietra miliare in tema di certificazione delle competenze è rappresentata dalla Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale emanata dal Consiglio dell'Unione Europea nel 20 dicembre 2012, che invitava tutti gli stati membri ad istituire entro il 2018 modalità per la convalida, funzionali a consentire alle persone di ottenere un riconoscimento di tali risultati ed una qualificazione completa o parziale, in accordo con i principi e gli approcci dei dispositivi già disegnati a livello europeo in materia di trasparenza. In particolare con tale Raccomandazione veniva chiesto agli stati di creare un sistema che garantisse il diritto di tutti i cittadini di aver identificati, valutati e certificati i risultati di apprendimento sotto forma di qualifica o di crediti. Agli Stati veniva inoltre richiesto di assicurare accessibilità economica per i cittadini che desiderassero avvalersi della procedura di convalida, con particolare attenzione ai gruppi svantaggiati, procedure di qualità trasparenti, sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nella convalida, rispetto di standard concordati uguali o equivalenti agli standard per le qualifiche ottenute mediante programmi di istruzione formale, promozione degli strumenti Europass, sinergie tra sistemi di convalida e sistemi di crediti, es. ECTS o ECVET, coinvolgimento delle parti interessate (datori di lavoro, camere di commercio...) e coordinamento tra istruzione, formazione, occupazione e politiche pertinenti.

29 Nel 2016 sono state pubblicate le nuove linee guida CEDEFOP, che pur mantenendo a grandi linee gli indirizzi del 2009 li aggiornano con le indicazioni più recenti della Raccomandazione del 2012.

Sempre nel 2012 l'*UNESCO Institute for Lifelong Learning* pubblica le *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, compiendo un'operazione analoga a quella dell'Unione Europea con l'emanazione delle linee guida CEDEFOP del 2009. Tali linee guida promuovono la concezione per cui il riconoscimento, la validazione e l'accREDITAMENTO degli apprendimenti non formali e informali possano aiutare a costruire società inclusive, migliorando autostima e benessere delle persone e contribuendo a rafforzare l'occupabilità. I principi che ispirano le linee guida sono quelli di garantire equità e inclusione nell'accesso alle opportunità di apprendimento, promuovere uguale valore tra formale, non formale e informale, mettere al centro l'individuo e garantire procedure di riconoscimento, validazione e accREDITAMENTO di qualità e in rete tra i vari stati. Affinché tali fini siano perseguiti, è necessario secondo UNESCO che i sistemi di riconoscimento, validazione e accREDITAMENTO siano parte del sistema nazionale, integrati con i sistemi di istruzione e formazione, con sistemi accessibili e sostenibili economicamente e con personale appositamente formato. All'interno delle linee guida, infine, UNESCO si impegnava a costituire un osservatorio per le migliori pratiche, facilitare il *networking* e gli studi sul tema e fornire assistenza agli stati membri.

A livello internazionale due modelli consolidati di riconoscimento e certificazione delle competenze sono costituiti da *APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning)* in Inghilterra e *VAE (Validation des Acquis de l'Expérience)* in Francia.

APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) è il dispositivo sviluppato nel contesto anglosassone a partire dagli anni '80 per effettuare il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, e rappresenta uno dei dispositivi di *RPL (Recognition of Prior Learning)*, ovvero più in generale la pratica di riconoscimento delle competenze acquisite in tutti i contesti (Slowey, 1997). La procedura di *APEL* consente di valorizzare le conoscenze, abilità e competenze acquisite tramite l'esperienza attribuendo loro un valore espresso in

crediti universitari, dando dunque ad essi lo stesso peso dell'istruzione formale. Essa affonda le sue radici teoriche nelle concettualizzazioni di Kolb, Schön (1984) e Argyris (1978) sull'apprendimento esperienziale e organizzativo.

Per il soggetto in formazione la procedura di APEL ha diversi vantaggi: consente di attribuire valore accademico agli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, li rende espliciti, è *learner-centered*, consente l'accesso all'istruzione superiore, facilita lo sviluppo professionale, aiuta a identificare eventuali *gap* di apprendimento, favorisce autostima ed *empowerment* ed è socialmente inclusivo (Evans, 2000). Inoltre APEL garantisce vantaggi anche per le aziende, in termini di valorizzazione delle competenze dei propri impiegati, maggiore motivazione e la promozione del cambiamento organizzativo.

I processi di APEL avvengono principalmente all'interno delle università, con procedure che variano (non c'è un *framework* rigido) purché siano conformi agli standard stabiliti nell'*Higher Education Code of Practice*. Le Linee Guida della *Quality Assurance Agency (QAA)* stabiliscono alcuni principi, tra cui l'imparzialità, il rigore metodologico, la chiarezza e l'accessibilità del processo, la trasparenza dei criteri di valutazione, la valutazione interna ed esterna di politiche e procedure.

Gli strumenti più utilizzati nell'ambito di tale procedura sono il portfolio e le riflessioni. La *London Metropolitan University* di Londra ad esempio prevede una procedura che si basa su un'autodichiarazione e un portfolio di evidenze; il *Kings College*, sempre con sede a Londra, richiede una dichiarazione per ogni modulo di cui si chiede il riconoscimento, accompagnata da una narrazione dettagliata e un portfolio di evidenze. L'acquisizione di crediti tramite le procedure APEL consente in alcuni casi di essere esonerati da alcuni corsi o da anni interi dei corsi di laurea. Tale metodologia ha il pregio di promuovere una cultura in cui viene riconosciuta, non solo nella teoria ma concretamente, la molteplicità dei luoghi dell'apprendimento e di attribuire lo stesso valore agli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali.

La VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) è un dispositivo vigente in Francia dal 2002³⁰ che permette a coloro che lo richiedano di validare l'esperienza professionale e di ottenere il rilascio di un diploma, anche universitario.

La procedura della VAE è a discrezione dei singoli enti certificatori; tuttavia si possono identificare alcune fasi comuni ai vari approcci (Mazzucco & Zaggia, 2011):

- prima informazione;
- accoglienza (colloquio individuale);
- procedura di ammissibilità;
- accompagnamento all'elaborazione del dossier;
- delibera della giunta e convalida totale o parziale.

Nonostante venga generalmente riconosciuto il valore di APEL come dispositivo in grado di favorire autostima e sviluppo personale e professionale, Besson (2008) ne sottolinea anche gli aspetti problematici, riconducibili alla scarsa conoscenza del servizio e conseguentemente al numero ridotto di accessi al servizio, alla difficoltà di portare a termine il percorso data la sua lunghezza e complessità e ai lunghi tempi di attesa nel riunire le giurie valutatrici.

Esiste un'ampia gamma di strumenti che si possono utilizzare nella convalida dell'apprendimento non formale e informale tra cui è possibile scegliere in base agli obiettivi che vengono di volta in volta perseguiti. Nei rapporti *CEDEFOP* (CEDEFOP, 2009; 2016) si sottolinea come gli strumenti debbano riflettere il carattere non formale e informale degli apprendimenti e possedere caratteristiche di validità, affidabilità, imparzialità, ampiezza cognitiva e idoneità agli scopi della valutazione. Per questo è ritenuta molto importante la competenza dei valutatori nello scegliere gli strumenti di volta in volta adatti allo scopo.

Nel rapporto *CEDEFOP* si fa riferimento ai seguenti metodi e strumenti di convalida per gli apprendimenti non formali e informali:

- prove ed esami;

³⁰ In seguito alla legge di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002.

- metodologie basate sul dialogo e la conversazione;
- metodologie dichiarative;
- simulazioni;
- evidenze estratte dal lavoro o altra esperienza pratica;
- CV e dichiarazione individuale delle proprie competenze;
- relazioni di terzi;
- portfoli.

All'interno del rapporto vengono inoltre fornite alcune indicazioni, sintetizzate di seguito, su pregi e limiti di tali strumenti e su quando è opportuno utilizzarli.

Le prove hanno il vantaggio di essere familiari e di essere socialmente riconosciute come valide e affidabili; inoltre, sono anche relativamente convenienti e veloci da amministrare e possono essere confrontate con gli standard educativi in modo più diretto. Tuttavia esse possono determinare interferenze con chi abbia vissuto esperienze negative nell'istruzione formale o non riesca ad esprimersi bene per iscritto o a voce. Inoltre alcuni sostengono che le prove tendano a misurare conoscenze e apprendimenti solo a un livello superficiale e non profondo.

Le metodologie basate sul dialogo (principalmente colloqui o dibattiti) hanno una natura maggiormente esplorativa e di induzione all'autoriflessività che di convalida degli apprendimenti. Tuttavia, si sostiene nel rapporto, i colloqui utilizzati con funzione sommativa possono avere un maggior grado di validità di prove ed esami, in quanto riducono il rischio di malintesi nella formulazione delle domande. Possono però essere meno attendibili e obiettivi di prove ed esami, a meno che non vengano adottati dei protocolli idonei, perché l'esito del colloquio può dipendere da chi lo conduce e dai suoi possibili pregiudizi impliciti.

Le metodologie dichiarative sono spesso utilizzate per valutazioni formative o come preparazione per l'esplicitazione delle competenze prima della valutazione

sommativa; esse consistono nella dichiarazione delle proprie competenze da parte del soggetto che viene, però, solitamente firmata (convalidata) da terzi. Talvolta, però, questi processi possono risentire di una mancanza di validità e affidabilità per l'assenza di un'oggettiva valutazione esterna. In pratica, la validità e l'affidabilità di queste metodologie dipendono dall'esistenza di chiare linee guida o standard ad uso del singolo soggetto, dall'offerta di sostegno o *mentoring* durante la fase di preparazione e dall'abilità del singolo di fornire una valutazione realistica delle proprie competenze. Una delle maggiori debolezze del metodo dichiarativo è che, di per sé, può raramente condurre ad una chiara referenziazione ai quadri delle qualifiche e agli standard esistenti, soprattutto in assenza di orientamento, e solo raramente conduce al rilascio di qualifiche.

Le metodologie di osservazione ricavano le evidenze dall'osservazione di come il candidato svolge le mansioni assegnategli. Questo approccio, giudicato da un valutatore neutrale, è più diffuso nel settore privato ma si sta estendendo anche ad altri settori. La validità delle osservazioni può essere alta e può dare accesso a competenze difficili da cogliere in altro modo. Il vantaggio dell'osservazione è che permette di valutare contemporaneamente diverse abilità e le misurazioni sono valide. Sono anche imparziali, in quanto le persone non vengono separate dall'abituale luogo di lavoro e sottoposte ad ulteriore stress prima della valutazione. Tuttavia esse si prestano a preconcetti, perché durante il processo vengono rivelate le caratteristiche e i luoghi di lavoro dei soggetti, fatto che può influenzare l'esito della valutazione. Le osservazioni non sono sempre possibili per via delle caratteristiche, la sicurezza, i vincoli di tempo e altri fattori. Possono richiedere anche molto tempo, soprattutto se è coinvolto più di un valutatore. Il fatto che le osservazioni si radichino nella pratica quotidiana fa sì che le informazioni tratte dalle stesse per la valutazione del soggetto possano dipendere da uno specifico contesto e non si prestino a una generalizzazione.

Nelle metodologie di simulazione, i soggetti vengono calati in situazioni simili a quelle reali per una valutazione delle loro competenze. La simulazione è usata

laddove non sia possibile utilizzare l'osservazione, ma il suo uso è limitato da diversi aspetti e soprattutto dai costi. Alcune situazioni non possono essere osservate nella vita reale, per ragioni di sicurezza o altro: ne sono un esempio le reazioni dei piloti d'aereo o dei conducenti di autobus a condizioni meteorologiche estreme o ad un'avaria del motore. L'uso della simulazione, al pari dell'osservazione, ha un valore elevato in termini di validità. Ma le simulazioni possono essere più complesse da organizzare e più costose di altre metodologie di convalida; richiedono normalmente lunghi tempi di studio e analisi delle mansioni per essere opportunamente preparate. Maggiore è il grado di 'realismo' della simulazione, tanto più efficace sarà la valutazione.

Nel caso del metodo basato sulle "evidenze", il candidato raccoglie prove fisiche o intellettuali dei risultati dell'apprendimento in situazioni lavorative, attività di volontariato, famiglia o altro contesto. Queste evidenze formano poi la base per una convalida delle competenze da parte del valutatore. Queste evidenze differiscono dalle osservazioni nel senso che in questo caso è il candidato a selezionare ciò che sarà valutato; e il valutatore non osserva, in genere, come si ottengono le evidenze. La validità di questa metodologia può essere inferiore a quella dell'osservazione, salvo nel caso in cui si affianchino dei controlli per confermare che le evidenze presentate sono effettivamente frutto del lavoro del candidato. Le evidenze riprese dal lavoro possono essere opportunamente accompagnate da una dichiarazione che spieghi le conoscenze, le abilità e le competenze dimostrate dall'evidenza, in ausilio alla valutazione e per corroborarne la validità e l'affidabilità. Poiché le evidenze vengono selezionate dal discente, occorre che i valutatori abbiano ben chiaro che gli elaborati oggetto di valutazione saranno, con grande probabilità, i migliori lavori del candidato e non la sua prestazione media. In termini di imparzialità, questa metodologia è considerata analoga a quella dell'osservazione. Le evidenze tratte dal lavoro sono per lo più utilizzate per la convalida delle competenze professionali.

I Curriculum Vitae (CV) sono probabilmente il mezzo più utilizzato per documentare conoscenze, abilità e competenze del singolo soggetto; essi possono differire considerevolmente da paese a paese e da settore a settore. I CV possono essere semplici dichiarazioni delle qualifiche e delle esperienze di un soggetto, oppure essere più articolati e individuare anche le competenze che da esse sono derivate, come previsto ad esempio da alcune sezioni del modello del modello *Europass*.

Le relazioni rilasciate da terzi per convalidare l'apprendimento non formale e informale possono assumere varie forme, da semplici lettere di referenze (o dichiarazioni registrate o filmate) di supervisori, datori di lavoro e/o colleghi, come anche le valutazioni della prestazione lavorativa rilasciate dalle aziende. Queste ultime tuttavia generalmente non vengono concepite per essere utilizzate al di fuori dell'impresa; ne consegue che per i dipendenti risulta difficile dimostrare il livello effettivo dell'esperienza di lavoro, soprattutto laddove le prestazioni realmente svolte, e pertanto le abilità e le competenze, vadano oltre a quanto formalmente previsto dalla posizione.

I portfolio³¹ sono tra le metodologie più complesse per documentare le evidenze per le finalità della convalida. Essi vengono visti come un modo per superare il rischio di soggettività, grazie all'introduzione di un insieme di strumenti per estrapolare le evidenze delle competenze di un soggetto e stanno assumendo sempre maggiore rilevanza nei processi di riconoscimento degli apprendimenti. La metodologia del portfolio tende ad essere orientata al processo, e pare che il processo di selezione previsto dalla composizione del portfolio promuova l'autovalutazione e concentri l'attenzione dei discenti sui criteri qualitativi. Alcuni paesi che hanno messo a punto delle linee guida nazionali sulla convalida, più che prescrivere una modalità di convalida, raccomandano di inserire nel processo una fase che includa una qualche forma di valutazione del contenuto del portfolio da parte di terzi (quale una giuria) per corroborarne la validità. L'introduzione della

31 Per un approfondimento del tema del portfolio, si rimanda al capitolo 3.

valutazione da parte di terzi non risolve, però, tutti i problemi: occorrono infatti processi di garanzia della qualità che garantiscano la coerenza e trasparenza della valutazione di terzi e l'imparzialità e correttezza del processo di convalida per tutti i candidati. Alcuni sostengono che il genere di riflessione e ricerca promossi dalla metodologia del portfolio responsabilizzino chi si sottopone a convalida, favorendo assunzioni e opportune scelte di formazione ulteriore; inoltre, sebbene la compilazione di un portfolio richieda ai candidati un considerevole investimento in termini di tempo, tale metodologia consentirebbe di dimostrare le rispettive competenze in modo flessibile ed autentico. Poiché la metodologia del portfolio potrebbe risultare difficile per taluni candidati, è opportuno offrir loro un sostegno nella forma di informazioni pertinenti, orientamento e della presenza di un facilitatore che contenga i rischi di dispersione; l'assistenza di un tutor e l'aver a disposizione tempi di riflessione sufficienti sono fattori cruciali per l'efficacia e l'imparzialità di questa metodologia.

L'efficacia della valutazione del portfolio è strettamente legata alla disponibilità di documentazione idonea e scritta delle abilità del soggetto; inoltre occorre tenere presente che le conoscenze non documentate o tacite sono più difficili da identificare con questa metodologia.

Bresciani (2012) si domanda se effettivamente nel campo del riconoscimento delle competenze il proliferare di metodologie e strumenti non sopravanza la richiesta effettiva di potenziali clienti/utenti, in una situazione paradossale in cui "le soluzioni vanno a cerca dei problemi". Tuttavia, i vantaggi del riconoscimento e certificazione delle competenze sono stati sottolineati da più parti (Bresciani, 2012; CEDEFOP, 2014). Tali procedure risultano infatti utili per:

- l'individuo, dandogli la possibilità di apprezzare e valorizzare la propria esperienza, di riaggregare e ricomporre i "frammenti" della stessa in un percorso dotato di senso, di motivarsi e di ri-orientarsi, di accrescere la propria autostima e fiducia in sé (*empowerment*), di attivare la propria progettualità formativa o professionale, di facilitare il trasferimento delle

competenze acquisite ad altri contesti e lo sviluppo ulteriore di competenza, di analizzare i propri punti forti ed i propri elementi di criticità, di costruirsi un identikit professionale per presentarsi sul mercato del lavoro;

- l'istituzione formativa, garantendole la possibilità di valutare la propria formazione, di conoscere meglio la propria utenza, sia in ingresso che in uscita, di personalizzare e individualizzare gli interventi, di riconoscere "a ragione" crediti in ingresso e in uscita, di aumentare l'efficienza dell'offerta (evitando doppioni e ridondanze), di articolare un "linguaggio comune" con le aziende, di valutare i propri curricula per migliorarli;
- le imprese, dando loro la possibilità di conoscere meglio i lavoratori (aumentando efficacia ed efficienza dei processi di selezione), di praticare un linguaggio interoperabile con i sistemi di istruzione e formazione e con i servizi per l'impiego, di sviluppare consapevolezza della propria natura di luogo sede di apprendimento non formale e informale, di migliorare la valutazione e lo sviluppo del personale.

2.5 Il quadro italiano

In Italia la Raccomandazione del 20 dicembre 2012 è stata recepita con la legge 92/12, che individua nei temi della validazione dell'apprendimento non formale e informale e della costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze due elementi fondamentali per assicurare e concretizzare l'apprendimento permanente in funzione del mantenimento di condizioni di occupabilità dei cittadini.

La legge 92/12 è stata seguita dal Decreto n. 13/2013, con cui vengono definite le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di

servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze³². Per poter costruire un sistema nazionale di certificazione, processo tuttora in corso, non si è potuto prescindere dalle esperienze già esistenti a livello regionale e dei loro impianti che spesso prevedono descrittori di qualifiche (con unità di competenza), standard di qualità e strumenti dedicati.

Le indicazioni europee sono state seguite soprattutto da alcune regioni (tra cui l'Emilia Romagna), che hanno infatti avuto funzione di "traghettamento" delle altre nella direzione auspicata. Il processo di unificazione è tuttora in corso e presenta ancora una certa disomogeneità, in parte dovuta alla situazione di partenza di disparità da regione a regione.

2.6 Il sistema di formalizzazione e certificazione delle competenze della Regione Emilia Romagna

La Regione Emilia-Romagna, per riconoscere e valorizzare le competenze acquisite dalle persone sia dopo un percorso formativo che nell'ambito dell'esperienza lavorativa, ha elaborato nel 2004 il Sistema regionale delle qualifiche (SRQ)³³ e nel 2006 il Sistema di formalizzazione e certificazione delle competenze (SRFC)³⁴, tuttora in vigore.

Il servizio di formalizzazione e certificazione delle competenze in Emilia Romagna viene erogato dagli enti pubblici e privati accreditati dalla Regione (soggetti titolati³⁵), i quali si fanno carico anche della promozione del servizio, a cui si sono

32 All'interno del Decreto la competenza viene definita come la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di studio, di lavoro e nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale.

33 Repertorio in costante aggiornamento delle figure professionali che più caratterizzano il mercato del lavoro regionale.

34 Delibera G.R. n. 530 del 19/04/2006. Le linee generali (orientamenti, metodologia e struttura) erano state espresse nella Delibera G.R. n. 1434 del 12/09/05.

35 Gli enti accreditati sono stati definiti "enti titolati" dal D.Lgs 13/2013.

aggiunti il Centro per l'Impiego e altri soggetti (aziende del terzo settore, organizzazioni di volontariato, ecc.) che possono venire coinvolti come portatori di interesse o mediatori.

La certificazione delle competenze comunque acquisite costituisce un diritto "individuale" e per questo non può che essere attivato solo su base volontaria, e un "diritto sociale" in quanto deve essere accessibile al numero più ampio e crescente di persone per tutto l'arco della vita, essendo anche garantito il sostegno e l'accompagnamento alla persona nella fruizione del servizio.

Gli standard del Sistema Regionale delle Qualifiche (SQR) costituiscono una metrica comune ai vari sistemi e attività in capo alla Regione (apprendistato, corsi di formazione professionale, percorsi previsti per le misure "anticrisi", percorsi IeFP³⁶); esso si compone di un Repertorio di oltre 100 Qualifiche, distribuite su 38 aree professionali. Per ognuna delle qualifiche/figure professionali è disponibile una scheda descrittiva articolata in 3 sezioni:

1. una descrizione sintetica della qualifica accompagnata dall'indicazione dell'area professionale di riferimento e dei profili ad essa collegati-collegabili;
2. gli standard professionali: le UC (Unità di Competenza) e le relative conoscenze e capacità correlate alla figura professionale/qualifica;
3. indicazioni per la valutazione (oggetto di osservazione, indicatori, risultato atteso, modalità di valutazione).

Tre sono i principali ruoli professionali previsti per l'erogazione del servizio: il responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze (RFC), l'esperto di processi valutativi (EPV), l'esperto di area professionale/qualifica (EAPQ). Tutti i ruoli richiedono il possesso di specifici requisiti e l'iscrizione in appositi elenchi regionali che vengono periodicamente aggiornati. I primi due ruoli sono interni agli enti di formazione autorizzati; il primo è il riferimento

³⁶ Istruzione e Formazione Professionale.

tecnico-procedurale e il secondo è il riferimento tecnico-metodologico. L'esperto di area professionale/qualifica è uno specialista proveniente dal mondo del lavoro in grado di valutare, secondo specifiche modalità, se le competenze possedute dalle persone sono conformi o meno agli standard del Sistema regionale delle qualifiche, di contribuire alla progettazione della prove d'esame (prova pratica e colloquio), di valutare la prestazione dei candidati ammessi a sostenere l'esame.

La presenza di un processo definito in ogni sua parte e nei principali interlocutori da parte dell'ente regionale rappresentano il fondamento della garanzia nei confronti del cittadino di ottenere un documento autenticamente "valido".

Esso si articola in varie fasi:

- accoglienza e orientamento;
- identificazione e formalizzazione delle competenze;
- valutazione;
- validazione e rilascio della dichiarazione/attestazione di competenze.

Il riferimento comune per l'identificazione delle competenze oggetto di formalizzazione è il Sistema regionale delle Qualifiche (SRQ).

Nel caso di persone iscritte ad un percorso formativo viene predisposto un "dossier delle evidenze da percorso formativo" in cui le evidenze sono costituite dalle valutazioni avvenute durante il percorso e dalla documentazione inerente allo *stage* se previsto.

Con soggetti non iscritti ad alcun percorso formativo ma dotate di esperienza maturata in vari contesti viene predisposto un "piano di accertamento" in cui si individuano le evidenze da produrre ai fini dell'accertamento e un "dossier delle evidenze da esperienza" che raccoglie le evidenze di conoscenze e capacità. Entrambi i documenti sono strutturati in modo tale da accogliere le evidenze di

conoscenze e capacità rapportabili agli standard del Sistema Regionale delle Qualifiche.

A questo punto avviene l'accertamento delle evidenze prodotte finalizzata a valutare se i soggetti sono nelle condizioni di poter accedere all'esame finale, il cui superamento è obbligatorio per ottenere una qualifica o un certificato di unità di competenza, oppure se semplicemente rilasciare loro una scheda in cui si formalizzano conoscenze e capacità acquisite ma senza la certificazione³⁷. Le evidenze raccolte nel dossier (sia da percorso formativo che da esperienza) vengono giudicate sulla base di tre criteri: devono essere pertinenti rispetto allo standard di riferimento (e correlata senza difficoltà a un'unità di competenza), esaustive (cioè devono ricoprire tutti gli indicatori dell'Unità di Competenza) e corrette (senza errori e consegnate coerentemente alle modalità previste).

Per l'accertamento tramite esame è prevista l'istituzione di una commissione che si occupa di elaborare un piano d'azione (tempi e modalità di lavoro, oggetto delle prove di esame, criteri generali per definire l'accettabilità della prestazione, peso attribuito alla prova pratica nella valutazione finale). L'esame è costituito da una prova pratica (simulazione lavorativa) integrata da un colloquio orale ed è finalizzato a verificare che il soggetto esaminato, messo in situazione, eserciti in modo soddisfacente le competenze corrispondenti ad una o più Unità di Competenza o ad una qualifica. Al termine dell'esame, la Commissione compila il "documento di valutazione della prestazione", sulla cui base vengono predisposti, in alternativa, il "certificato di qualifica professionale", il "certificato di competenze" (nel caso siano accertate singole unità di competenza) o la "scheda capacità e conoscenze".

³⁷ La scheda viene rilasciata nei casi in cui la persona non sia ritenuta in grado di accedere all'esame, oppure non sia interessata a sostenerlo, o non lo superi ma dimostri di possedere singole conoscenze e/o capacità.

2.7 Una nuova prospettiva di certificazione delle competenze: gli Open Badge

Nel 2011 negli Stati Uniti negli uffici di Mozilla Foundation³⁸ sono stati ideati gli *Open Digital Badge* (ODB), da alcuni considerati una frontiera della certificazione delle competenze. Essi si presentano come dei distintivi digitali con la funzione di certificare un certo tipo di abilità o di conoscenza acquisita e sono stati originariamente ideati con lo scopo di riconoscere a tutti competenze, abilità e conoscenze acquisiti anche in contesti non formali ed informali (Goligoski, 2012). L'origine del concetto di *badge*, tuttavia, è tutt'altro che recente; esso risale infatti al Medioevo, periodo in cui stava ad indicare i simboli araldici indossati dai cavalieri, poi sostituiti da gioielli, che indicavano un'appartenenza di classe militare, sociale, politica e culturale. I creatori degli *Open Badge* tuttavia indicano come fonte di riferimento principalmente il funzionamento dei distintivi nei gruppi boy scout, dove vengono utilizzati sia per indicare gli obiettivi che ci si pone di raggiungere che per certificare un'abilità acquisita (Mozilla, 2014).

Mozilla definisce i propri *Open Digital Badge* come un registro online di riconoscimenti e risultati ottenuti, che appaiono tracciabili, mettendo in evidenza sia i prodotti dell'apprendimento che gli "*issuers*", ovvero gli enti erogatori e certificatori (Mozilla, 2014). Il termine *open* tuttavia spinge il concetto dei *digital badge* un passo in avanti secondo gli ideatori, in quanto li rende portabili e legati in modo aperto e visibile alle organizzazioni che lo rilasciano, ai prodotti e percorsi formativi e lavorativi di colui che li riceve (Mozilla, 2014). Garanzia di trasparenza ed affidabilità degli Open Badge sarebbero i "*metadati*" contenuti all'interno dei badge, si tratta in altri termini di informazioni aggiuntive relative alla certificazione, in cui viene specificato l'ente erogatore, la data di rilascio ed i criteri valutativi; con l'ulteriore possibilità di inserire un *link* con le evidenze e i propri artefatti, come già avviene ad esempio all'interno dell'ePortfolio.

³⁸ Azienda americana nota soprattutto per la creazione del *browser* di navigazione Mozilla.

Gli *Open Badge* si sono diffusi rapidamente soprattutto negli Stati Uniti e hanno fatto di recente il loro ingresso anche in Europa. Va in tale direzione il progetto BadgeEurope 2014-2017, che ha lo scopo di promuovere l'utilizzo dei distintivi in tutti i paesi europei. Gli utilizzi di questi strumenti digitali possono essere riassunti nei tre principali raggruppamenti che seguono: funzione motivazionale (es. nei processi di *gamification*), funzione pedagogica-progettuale e funzione certificativa (Ahn et al., 2014). Recentemente i *badge* sono stati utilizzati intensamente nei videogiochi, dove rappresentano diversi livelli di abilità e hanno una funzione premiale e motivazionale ma anche all'interno dei *MOOC* (*Massive Open Online Courses*) (Halavais, 2012). Appare chiaro dunque che ci troviamo di fronte ad un nuovo strumento pedagogico, o perlomeno supportato da un formato digitale innovativo, che pone numerose questioni e interrogativi a pedagogisti e studiosi della valutazione.

Lo stato dell'arte mostra grande slancio rispetto al tema degli Open Badge, come dimostrano il crescente numero di studi sul tema, incentrati soprattutto sugli aspetti che riguardano l'innovazione tecnologica ed informatica. Meno trattate appaiono invece riflessioni sul processo valutativo sottostante all'erogazione di un *badge* certificatorio o sulle ricadute pedagogiche che l'utilizzo di una ricompensa esterna può avere sulla motivazione degli studenti. Non mancano tuttavia autori che si contraddistinguono per il taglio critico dato alle loro ricerche, come ad esempio Olneck, sociologo dell'educazione americano, che definisce gli Open Badge come mezzi che promuovono e si allineano ad un modello sociale neoliberista, che rischiano di esasperare i tratti peculiari della società odierna quali: individualismo, consumismo, mercificazione dell'educazione, atomizzazione della collettività ed erosione alla base della solidarietà sociale (Olneck, 2015).

Capitolo tre. ePortfolio: stato dell'arte.

Concetti-chiave e rassegna della letteratura

3.1 Il portfolio

Il concetto di portfolio nasce in ambito artistico; esso originariamente si riferiva alla raccolta e selezione dei propri artefatti ad opera di un artista (pittore, architetto, fotografo, grafico) destinata a potenziali clienti e datori di lavoro, per poi estendersi successivamente ad altri ambiti (Pellerey, 2004).

Il portfolio in ambito scolastico nasce in Nord America (Stati Uniti e Canada) negli anni '80 e si diffonde successivamente in altri Paesi come Australia, Nuova Zelanda ed alcuni stati del Nord Europa (Olanda, Gran Bretagna) in risposta alla cosiddetta "crisi della valutazione oggettiva" nella didattica ed in seguito alla nascita di nuove tendenze rivolte alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e valutazione (Rossi, 2005; Moretti & Domenici, 2006). Esso può essere definito come una *raccolta di evidenze per mostrare il proprio percorso di apprendimento e le abilità acquisite nel tempo* (Butler, 2006), i cui elementi chiave sono la riflessione, il fatto di mostrare l'evoluzione dell'apprendimento nel tempo e l'importanza del processo (Abrami & Barrett, 2005; Klenowski et al., 2006; Smith & Tilemma, 2003; Varisco, 2004). La finalità della selezione e raccolta degli artefatti, che viene effettuata dallo studente con il supporto dell'insegnante, consiste nella presa di coscienza da parte dello studente degli apprendimenti acquisiti e degli obiettivi raggiunti da raggiungere, facilitando negli studenti il pensiero riflessivo e la progettualità sul proprio percorso formativo. Inoltre, tramite il portfolio il docente può valutare lo studente tenendo conto di fattori che in altre tipologie di prove non possono emergere, quali il progresso dello studente, la sua individualità, la sua capacità di autovalutarsi e apprendere

dagli errori. Il portfolio può infatti rappresentare in ambito educativo un'alternativa rispetto alla valutazione tradizionale per rendere conto dello sviluppo degli studenti nel tempo; questa valutazione è vista da alcuni autori come più autentica (Comoglio, 2002; Varisco, 2004; Rossi, 2005).

Il portfolio ha dunque una triplice funzione: di presentazione, di valutazione e di sostegno all'apprendimento, favorita quest'ultima sia dal ruolo attivo che lo studente assume nella redazione del portfolio, che dalla struttura stessa del portfolio (Rossi, 2005). Molti autori sottolineano i benefici apportati dal portfolio agli studenti: esso li aiuta a focalizzare i propri pensieri, a tradurre la teoria in pratica e a documentare i progressi nel tempo (Abrami & Barrett, 2005; Challis, 2005; Smith & Tilemma, 2003). Parallelamente sono stati tuttavia sottolineati anche alcuni aspetti problematici dell'uso del portfolio, quali la difficoltà di trovare un equilibrio tra un portfolio gestito dallo studente, col rischio di riflessioni superficiali e evidenze limitate e un portfolio molto strutturato in cui lo studente non si sente protagonista, ma anche la quantità di tempo impiegato per supportare gli studenti nella compilazione del portfolio.

Ma il portfolio non ha trovato applicazione solo in ambito scolastico; all'interno delle linee guida del CEDEFOP (2007) il portfolio viene indicato come una delle metodologie più utilizzate per il riconoscimento degli apprendimenti da esperienza.

In Italia il portfolio non ha conosciuto lo sviluppo che ha avuto in altri paesi, tuttavia vi sono esperienze significative in ambito scolastico e nella formazione professionale. Nel 2003³⁹, è stato introdotto nel nostro paese il "portfolio delle competenze individuali" per la scuola primaria e dell'infanzia, con la funzione di raccogliere le documentazioni più significative del percorso scolastico degli studenti, registrandone esiti e modalità di svolgimento, e accompagnandolo dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del primo ciclo di istruzione per tracciare

³⁹ In seguito alla legge delega n. 53/2003, decreto legislativo n. 59/2004.

la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per docenti, studenti e genitori.

Sempre nel 2003⁴⁰, è stato introdotto il "libretto formativo del cittadino" per la raccolta e la documentazione di competenze acquisite in ambiti non formali e informali. Il libretto formativo si colloca nelle linee guida della Strategia di Lisbona del 2000, la quale sottolinea l'importanza della trasparenza delle competenze in un mercato unico europeo, e rappresenta un primo tentativo italiano verso il progetto *Europass*. Tale strumento rappresentava uno strumento pensato per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori nonché le competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella formazione, nel lavoro, nella vita quotidiana, al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l'occupabilità delle persone. Obiettivo del libretto era pertanto quello di documentare e valorizzare le competenze acquisite in ambiti formali, non formali e informali, quindi più in generale quello di promuovere nel cittadino l'autoconsapevolezza circa le proprie risorse ed una maggiore chiarezza e identificabilità nelle informazioni che lo riguardano. Si tratta di uno strumento non obbligatorio, e dunque di titolarità del cittadino, che potrà aggiornarlo e ampliarlo; viene amministrato da Province e Regioni, su richiesta del cittadino stesso. Il libretto a partire dal 2006 è stato sperimentato dall'ente di ricerca Isfol nelle due province autonome (Trento e Bolzano) e in 11 regioni: Valle d'Aosta, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Molise, Sicilia, Veneto, Sardegna, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Trento, Bolzano e Liguria. Tuttavia, il vuoto normativo a livello nazionale su alcune questioni quali le modalità di rilascio e validazione e l'individuazione dei soggetti validanti ne ha limitato la diffusione.

40 Legge 30/2003 e Decreto Legislativo 276/2003.

3.2 Da portfolio a ePortfolio

In risposta ad alcuni limiti del portfolio cartaceo e in corrispondenza della diffusione delle TIC a metà degli anni Novanta è stato introdotto l'ePortfolio⁴¹. I primi ePortfoli erano raccolte di artefatti multimediali caricati su supporto CD-ROM; poi sono stati i collegamenti ipertestuali (*link*) tra i vari artefatti e infine, alla fine degli anni '90, l'ePortfolio è entrato in Rete. Inizialmente esso era semplicemente la trasposizione digitale di quanto prima era su carta, al fine di superare limiti quali la portabilità e la facilità di consultazione; successivamente però l'interazione con le nuove tecnologie ha arricchito ulteriormente lo strumento rendendo sempre più marcata la differenza tra portfolio cartaceo ed elettronico. Un ePortfolio infatti non è semplicemente un "portfolio senza carta" (*paperless portfolio*), ma uno strumento a sé stante con caratteristiche del tutto originali (Ravet, 2007).

I principali vantaggi derivanti dal passaggio da un portfolio cartaceo ad un portfolio elettronico che sono stati riscontrati sono di seguito elencati (Giovannini & Moretti, 2010; Presant 2012):

- la maggiore facilità di accesso e di consultazione delle evidenze;
- la possibilità di un portfolio digitale di supportare processi diversificati di riflessione e connessione tra le prove;
- la facilità di trasporto;
- la possibilità di ricevere *feedback*;
- la possibilità di sfruttare tutte le potenzialità delle tecnologie informatiche (raccolta, archiviazione, produzione di versioni differenti dello stesso documento);

⁴¹ Viene qui utilizzato il termine ePortfolio, e non *e-portfolio* o *digital portfolio*, per sottolineare come digitalità e multimedialità siano caratteristiche *costitutive*, e non giustapposte, dello strumento.

- la possibilità di collegarsi con le risorse della rete (documenti, *network*, siti web);
- la facilità di condivisione (“uno a molti”);
- la maggiore cooperatività dello strumento (è facile aggiungere commenti, apportare modifiche, fare da mentore);
- la possibilità di essere misurato/valutato e di tenere traccia dei progressi nell'apprendimento (con collegamenti a rubriche, tabelle di valutazione);
- la facilità nell'illustrare le competenze mediante l'utilizzo di supporti multimediali;
- la possibilità di integrarsi con altri sistemi TIC;
- la capacità di contribuire alla propria “identità digitale” (*digital identity*) anche tramite la costruzione di un proprio *network*.

Da alcuni anni l'ePortfolio è al centro di un vivace dibattito internazionale ed in molti paesi esso costituisce uno strumento di uso comune all'interno di contesti differenziati; nonostante ciò risulta difficile ad oggi rintracciarne una definizione univoca ed una classificazione condivisa (Grant, 2005; Butler, 2007; Giovannini & Moretti, 2010; Strohmeier, 2010).

Un ePortfolio in generale può essere definito come *la raccolta sistematica di evidenze o artefatti (artifacts) che vengono caricati in uno spazio virtuale per un determinato scopo e rivolgendosi ad un pubblico specifico e per il quale non si può prescindere dal processo di riflessione che viene messo in atto dal soggetto che ne fa uso.*

Per quanto riguarda le diverse tipologie di ePortfolio, la maggior parte degli autori ne identifica tre, variamente definite: di apprendimento (*learning ePortfolio*), di valutazione (*assessment ePortfolio*) e di presentazione (*showcase ePortfolio*) (Strohmeier, 2010). Queste tre tipologie, pur nella eterogeneità di “etichette” che sono state loro attribuite (*learning, process, PDP; credential, structured,*

accountability, assessment; showcase, marketing, product, solo per citarne alcune), ricorrono in molti autori.

Tale tripartizione è strettamente connessa alle diverse funzioni ricoperte dall'ePortfolio: l'apprendimento e la riflessione, sia a titolo individuale che in interazione con i pari o con il tutor/docente (Barrett, 2010), la valutazione e certificazione e la presentazione al mercato del lavoro (Barrett, 2010). Non dobbiamo tuttavia dimenticare che alcuni contributi propongono una classificazione più articolata di ePortfolio. L'Australian ePortfolio Project (2008) ad esempio ne distingue sei tipologie:

- di valutazione (*assessment ePortfolio*), in cui il soggetto è tenuto a dimostrare di avere raggiunto un determinato livello, stabilito da un valutatore esterno, in un campo specifico;
- di presentazione (*presentation ePortfolio*), in cui il soggetto inserisce prove di apprendimenti acquisiti e traguardi raggiunti, per acquisire credibilità con un ipotetico interlocutore (che può essere un cliente, un datore di lavoro, ecc.);
- di apprendimento (*learning ePortfolio*), in cui lo studente, tramite l'interazione con lo strumento online, riflette sul proprio apprendimento;
- di sviluppo individuale (*personal development ePortfolio*), dedicato ai professionisti per monitorare il proprio sviluppo professionale;
- condiviso da più proprietari (*multiple-owners ePortfolio*), in cui più soggetti (studenti o professionisti) partecipano alla costruzione di uno stesso ePortfolio; si tratta di un portfolio di presentazione (può essere anche un e-portfolio di un'organizzazione, in questo caso si può parlare di ePortfolio istituzionale);
- di lavoro (*working ePortfolio*), un insieme di più ePortfoli individuali.

Benché questi tre tipi di ePortfolio si differenzino chiaramente tra loro in base alla funzione ritenuta prioritaria, spesso all'interno di un ePortfolio possono convivere

e combinarsi più scopi (Heinrich et al., 2007). Vi sono tuttavia degli elementi che accomunano, almeno in linea teorica, i diversi tipi di ePortfolio: la presenza di evidenze o artefatti (*artifacts*) che vengono caricati in uno spazio virtuale (generalmente un sito web, soprattutto negli ultimi anni), il fatto che l'ePortfolio appartenga a colui che lo compila (*ownership*), la distinzione tra un aspetto di processo e uno di prodotto e infine l'importanza attribuita al processo di riflessione che viene messo in atto dal soggetto che ne fa uso (ad esempio, Rossi, 2006; Giovannini & Moretti, 2010). L'ultimo aspetto citato, quello della riflessione, è particolarmente importante nelle concettualizzazioni e usi dell'ePortfolio (anche se nella pratica non sempre se ne tiene sufficientemente conto) e deriva da una lunga tradizione filosofica e pedagogica che a tale aspetto ha attribuito grande enfasi.

L'ePortfolio, proprio in virtù della molteplicità di funzioni che può ricoprire, viene utilizzato in molteplici contesti (Eife-L, 2009):

- nei percorsi di istruzione formale (dai primi gradi fino all'educazione superiore, come strumento per favorire l'apprendimento, per la valutazione o la ricerca di lavoro);
- nell'orientamento;
- nella formazione continua e sviluppo di carriera;
- nei percorsi di riconoscimento e accreditamento degli apprendimenti da esperienza;
- nella certificazione delle competenze.

Vi sono settori in cui l'ePortfolio è maggiormente diffuso, come ad esempio nella formazione iniziale e nella formazione continua di insegnanti, medici e infermieri (Butler, 2007).

In letteratura sono numerosi i vantaggi indicati in riferimento alla costruzione (Barnstable, 2010). Essendo l'ePortfolio uno strumento estremamente flessibile, non è facile generalizzare; tuttavia molti autori ne hanno identificato i fattori di

successo, alcuni dei quali sono stati messi alla prova empiricamente. Secondo molti autori infatti la compilazione dell'ePortfolio favorisce lo sviluppo di abilità (multimediali, di alfabetizzazione, comunicazione e *problem solving*), fornisce evidenze all'apprendimento, facilita lo scambio di idee e il *feedback*, facilita la riflessione, porta benefici psicologici (quali un maggiore senso di soddisfazione e appagamento), coinvolge gli studenti nel processo di valutazione, favorisce una maggiore varietà nella scelta degli artefatti (includendone di multimediali quali video, audio ecc.), è facile da mantenere, modificare e aggiornare, è facile da condividere, è facilmente accessibile, può essere visto da un pubblico più vasto, è facile da organizzare e cercare, è facile da immagazzinare, è poco costoso (fatto salvo l'investimento iniziale nel software) e può essere standardizzato tra diverse aree geografiche.

Vi sono tuttavia anche alcune problematiche sollevate dall'uso dell'ePortfolio, quali la difficoltà di provare l'autenticità delle evidenze e la richiesta di prerequisiti a livello di abilità tecniche sia da parte degli studenti che degli insegnanti/tutor.

In Italia l'ePortfolio è stato utilizzato soprattutto nella formazione degli insegnanti (Rossi et al., 2015), all'università (La Rocca, 2015; Gui e Pozzi, 2006; Giovannini, Truffelli & Rosa, 2015; Ugolini & Orazi, 2015) e nei vari cicli di istruzione (Rossi, 2006); tuttavia non mancano esperienze di ePortfolio per il mondo del lavoro (Donato & Rasello, 2011; Giovannini, 2017).

Ad oggi sono disponibili molteplici piattaforme per creare un ePortfolio. Una prima macro-distinzione può essere fatta tra piattaforme create *ad hoc* per la creazione di uno specifico ePortfolio e piattaforme (*open source* o a pagamento) di ePortfolio, generalmente realizzate da *software house* con l'obiettivo di essere vendute sul mercato, che si possono adattare a più contesti e che in genere vengono adottate e finanziate a livello istituzionale (es. da scuole o università) e messe a disposizione degli utenti di quella specifica istituzione (es. studenti).

Un esempio di piattaforma *open-source* creata come supporto per la creazione di ePortfolio è *Mahara*. Le piattaforme a pagamento più utilizzate sono *Digication*, *Pepplepad*, *MyDocumenta*.

Se non si fa parte di un istituto o di un programma che dà accesso a una piattaforma per l'ePortfolio, è comunque possibile accedere a software gratuiti per realizzare il proprio. Una possibilità è rappresentata per esempio da applicazioni nate per altri scopi (come blog, siti) con le quali è possibile creare un ePortfolio (es. *Google Sites*, *Wix*, *Weebly*).

Piattaforme costruite ad hoc all'interno di progetti specifici	Piattaforme per ePortfolio open source	Piattaforme per ePortfolio a pagamento	Applicazioni nate con altri scopi con le quali è possibile creare un ePortfolio
ePortfolio BILCO	Mahara	Digication	WEEBLY
Myefolio		Pepplepad	WIX
ePortfolio Comp-Pass		My Documenta	LinkedIn
COMPASS			Wordpress
Lorfolio			Prezi

Tab. 1: Le principali piattaforme di ePortfolio.

Un ePortfolio, pur presentando punti in comune con altri strumenti, presenta caratteristiche uniche. Esso si distingue dai cinque dispositivi proposti da Europass (Cv-Europass, Passaporto delle lingue, Europass Mobilità, Supplemento alla certificazione e Supplemento al diploma), in quanto essi non contengono né elementi di riflessione né evidenze. Tuttavia, secondo alcuni (Eife-L, 2009) l'esperienza *Europass* può fungere da traino rispetto allo sviluppo ed alla diffusione dell'ePortfolio.

Balaban, Diviak e Kopic (2010) propongono un *framework* di classificazione e valutazione dell'ePortfolio basato sui seguenti criteri:

- tipologia di ePortfolio (*development, showcase, assessment, hybrid*);
- grado di indipendenza di un ePortfolio (individuale, individuale ma appartenente a un'istituzione, istituzionale);
- grado di promozione della riflessività;
- estensione alle varie fasi della vita (*lifelong*);
- livello di maturità;
- dettagli tecnici;
- questioni relative alla sicurezza;
- supporto all'occupabilità.

Rispetto all'ultimo punto, il supporto all'occupabilità, vengono considerati i seguenti elementi:

- descrizione dei potenziali destinatari;
- descrizione delle abilità occupazionali (*job skills*);
- evidenze a supporto delle abilità occupazionali;
- possibilità di generare CV.

3.3 Ricerca sull'ePortfolio: stato dell'arte e problemi aperti

La letteratura sull'ePortfolio, coerentemente con la flessibilità dello strumento, prende in esame una vasta gamma di contesti di applicazione e prevede una variabilità (seppur limitata) in quanto a metodologie e strumenti di analisi.

Può risultare utile in questo la distinzione operata da Bryant e Chittum (2013), che identificano quattro *trend* nella letteratura sull'ePortfolio; le autrici distinguono tra articoli argomentativi teorici o descrittivi di una singola esperienza oppure prescrittivi, articoli che presentano opinioni e sentimenti degli utilizzatori sull'ePortfolio, articoli che presentano dati originali sugli outcomes risultanti dall'uso dell'ePortfolio e infine articoli sugli aspetti tecnologici dell'ePortfolio. Del totale degli articoli analizzati nel contributo, il 42% appartiene alla prima categoria (articoli teorici/descrittivi), il 40% alla seconda (articoli empirici su opinioni e sentimenti), il 18% alla terza (articoli empirici sugli outcomes) ed il 10% alla quarta ed ultima (articoli sulla tecnologia). Le autrici argomentano dunque come vi sia un *gap* nella ricerca sull'ePortfolio per quanto riguarda le ultime due categorie prese in esame.

In un recente editoriale vengono analizzati gli articoli apparsi sull'*International Journal of ePortfolio*⁴² a partire dal 2011, constatando la necessità di un maggiore rigore nelle ricerche sull'ePortfolio, spesso condotte su campioni limitati, con scarsa attenzione a validità e affidabilità delle misure e mancanza di randomizzazione, risultando quindi applicabili soltanto a determinati contesti e difficilmente generalizzabili (Rhodes et al., 2014). Butler (2006) nella sua rassegna prendeva in esame i principali *gap* in letteratura messi in luce dai vari autori; alcuni di questi *gap* sono stati colmati mentre altri risultano ancora attuali. Per quanto riguarda i contesti analizzati dalla letteratura sull'ePortfolio come può forse apparire scontato essi ricalcano piuttosto fedelmente quelli di utilizzo: vi è una netta prevalenza di articoli sull'ePortfolio nell'educazione terziaria, con particolare focus sulla formazione di insegnanti e personale medico-sanitario (Butler, 2006), anche se sono in aumento articoli riguardanti lo sviluppo professionale e la certificazione delle competenze.

42 L'*International Journal of ePortfolio (JEP)* è stato fondato nel 2011.

3.4 ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro

Molti autori⁴³ sottolineano i vantaggi apportati dall'uso dell'ePortfolio di presentazione al mercato del lavoro nel fornire un quadro più completo e dinamico delle risorse del soggetto, nelle fasi di reclutamento, sviluppo di carriera, riconoscimento degli apprendimenti e internazionalizzazione della forza lavoro. Secondo Borgen et al. (2004) il portfolio potrebbe contribuire ad aumentare la resilienza sul luogo di lavoro, mentre Lievens (2014) argomenta come l'ePortfolio possa persino aiutare a mitigare la crisi economica facilitando un incontro più fecondo tra le esigenze dei datori di lavoro e quelle dei potenziali candidati, riducendo il *mismatch* tra le competenze richieste e quelle effettivamente possedute dai soggetti.

All'interno del *toolkit* elaborato dall'*Australian ePortfolio Project* (AeP, 2009) vengono elencate alcune delle attività in cui l'ePortfolio potrebbe trovare applicazione, a beneficio sia dei candidati che dei datori di lavoro:

- nella fase di reclutamento e valutazione (per i candidati aiutandoli a comprendere meglio e contestualizzare il proprio sviluppo in termini di competenze e occupabilità, permettendo loro di effettuare candidature più mirate e per i selezionatori razionalizzando il processo di ricerca e valutazione);
- nell'individuazione dei bisogni formativi e del piano di carriera (per i datori di lavoro aiutandoli ad individuare le eventuali carenze dei lavoratori e quindi a elaborare piani formativi individualizzati, ottimizzando così il budget deputato alla formazione);
- nello sviluppo professionale continuo (*Continuing Professional Development, CPD*);

43 Ad esempio: Carliner, 2005; Abrami e Barrett, 2006; Woodbury et al., 2011; Keller, 2013.

- nel riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in precedenza (*recognition of prior learning*);
- nell'internazionalizzazione della forza lavoro.

Alcuni autori (Carliner, 2005; Heath, 2003; Rowh, 2008; Pelczarski, 2013) forniscono inoltre indicazioni su quali siano le sezioni più efficaci in un ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro.

Carliner (2005) ad esempio suggerisce come all'interno di un ePortfolio dovrebbero essere presenti un Curriculum Vitae con evidenza soprattutto dei traguardi professionali, una sezione comprendente gli apprendimenti acquisiti in ambito formale, non formale e informale, l'indicazione dei compiti svolti (per esempio, un ingegnere elettronico può inserire in questa sezione la descrizione di un componente del computer che ha contribuito a realizzare o un responsabile di negozio potrebbe includere il piano annuale per il negozio che gestiva) e i progetti cui si ha partecipato e contribuito attivamente e relative riflessioni a riguardo. Tra le componenti di un ePortfolio, secondo Carliner la più importante è costituita dalle riflessioni del suo autore riguardo i progetti cui ha partecipato, le quali si differenziano a seconda dello scopo (ricerca di lavoro o sviluppo personale e professionale).

Pelczarski (2013) allunga ulteriormente la lista dei documenti da inserire in un ePortfolio. Secondo l'autore, compilare un e-portfolio può essere d'aiuto per non trovarsi impreparati di fronte ad una opportunità di lavoro; inoltre è di aiuto nel fare rete, per prepararsi a un colloquio di lavoro, per candidarsi per corsi di formazione universitaria, per ottenere un salario più alto e per tenere traccia dello sviluppo personale. I documenti da avere a portata di mano nella compilazione di un e-portfolio sono il CV, la lettera di presentazione (differente a seconda del destinatario dell'ePortfolio), informazioni su formazione e eventuali certificazioni di titoli di studio, corsi, seminari, tesi di laurea e tesine universitarie, evidenze dei risultati raggiunti (es. incrementi nelle vendite, aumento del profitto aziendale, risparmio di costi, gestione di progetti, riorganizzazioni aziendali, innovazioni

tecnologiche, risoluzione di problemi, acquisizione di clienti), esempi del proprio lavoro (piani strategici, progetti, report, ecc.), evidenze di eventuali successi imprenditoriali, eventuali piani di marketing e vendite. Spesso i selezionatori richiedono piani di vendite; visto che compilarli richiede tempo, conviene sempre tenerne una copia (facendo attenzione ai dati sensibili), premi, pubblicazioni, presentazioni e brevetti, appartenenza ad associazioni professionali, attività di volontariato, eventuale storia militare, eventuali valutazioni delle performance, lista delle referenze, lettere di raccomandazione, storia salariale, le ragioni di cambiamento da un lavoro a un altro e infine eventuali accordi di non concorrenza o di riservatezza. L'autore non lo precisa, ma è evidente che una lista di questo tipo si rivolge a professionisti qualificati, impiegati o dirigenti, comunque con un alto livello di autonomia, di competenze tecnologiche elevate e una buona consapevolezza di sé. Si tratta di professionisti che cambiano spesso lavoro, in genere per crescere professionalmente.

Heath (2003) indica alcune linee guida per elaborare un ePortfolio professionale di successo:

- identificare l'obiettivo dell'ePortfolio;
- rispondere alla domanda: "che cosa ho fatto?" (fase che riguarda la raccolta e selezione degli artefatti);
- rispondere alla domanda: "che cosa ho imparato?" (fase di riflessione);
- rispondere alla domanda: "che cosa farò?" (proiezione nel futuro);
- selezionare un *software* appropriato.

Rowh (2008) fornisce una serie di consigli a chi voglia mettere a punto un proprio ePortfolio. Anzitutto occorre cercare un sito *host* di ePortfolio, consultando qualche esempio di ePortfolio per prendere spunto, ma organizzando il proprio materiale in modo originale e distintivo. L'autore inoltre consiglia di partire, nella compilazione, dai propri punti di forza e mettendo in evidenza attività extracurricolari, di volontariato, sportive, perché spesso sono indicative delle reali

attitudini di una persona. È consigliabile fare attenzione alla *privacy* e non inserire nell'ePortfolio informazioni sensibili né materiale reperito in rete senza scrivere la fonte o immagini che qualcuno potrebbe trovare offensivi;

- ricontrollare il proprio lavoro prima di pubblicarlo;
- essere concisi nelle presentazioni;
- sponsorizzare il proprio ePortfolio con il passaparola;
- aggiornarlo regolarmente.

Indagini su datori di lavoro e soggetti che hanno compilato l'ePortfolio per il mondo del lavoro, pur nella non omogeneità di contesti e target presi in esame, evidenziano come i punti di forza dello strumento consistano nel fatto di offrire più informazioni rispetto ad altri strumenti, quali il Curriculum Vitae (Leece, 2005), nella possibilità di far emergere aspetti che sono difficilmente rilevabili con altri strumenti (Brammer, 2007), nelle abilità che l'ePortfolio consentirebbe di acquisire e potenziare (Temple & Temple, 2003), nel potenziale auto-orientativo dello strumento e nella percezione da parte dei soggetti di un miglioramento delle proprie chances occupazionali (Brammer, 2007).

Tuttavia, come rileva Strohmeier (2010) anche se sembra esserci un generico accordo sui benefici dell'ePortfolio come strumento di presentazione al mondo del lavoro, gli studi empirici sul tema non sono molti e danno esito a risultati poco omogenei.

Nel 2015 è stata svolta un'indagine nel territorio bolognese sulle percezioni relative alla possibile introduzione dell'ePortfolio in due contesti: quello dei servizi offerti dai Centri per l'Impiego (CPI) e quello dei processi di selezione del personale in azienda (Giovannini & Baldazzi, 2015). I dati sono stati raccolti mediante interviste semi-strutturate rivolte a 7 operatori di diversi CPI e a 9 selezionatori/datori di lavoro rappresentativi di realtà aziendali differenti quanto a tipologia e dimensioni. Durante le interviste è stato loro mostrato e descritto un prototipo di ePortfolio realizzato all'interno del PRIN "Successo formativo,

inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi” coordinato da Gaetano Domenici.

Agli operatori dei centri per l’impiego sono state rivolte domande rispetto a:

- rilevanza dei centri per l'impiego nell'incrocio tra domanda e offerta, efficacia degli strumenti in uso e possibilità di introdurre nuovi strumenti;
- conoscenza dell’ePortfolio;
- opinioni in merito all’utilità dello strumento per trovare lavoro;
- opinioni in merito a una possibile introduzione dell’ePortfolio nei centri per l’impiego;
- punti di miglioramento dello strumento.

Il primo dato che è emerso dall’analisi delle interviste è la percezione di inefficacia rispetto al servizio di incrocio tra domanda e offerta teoricamente offerto dal centro per l'impiego. Gli operatori hanno rilevato come il centro per l'impiego abbia una funzione prevalentemente orientativa e di contenimento del disagio con gli utenti, più che una funzione di ricerca effettiva di lavoro. Questo secondo gli operatori è ascrivibile in parte anche agli scarsi contatti tra centri per l'impiego e aziende, dovuti sia a una carenza di marketing nei confronti delle imprese che all'assenza di un linguaggio e di tempi di lavoro condivisi.

Il secondo dato che è emerso è una certa fiducia da parte degli operatori nei confronti degli strumenti utilizzati all'interno dei centri per l'impiego, parallela alla constatazione di come l'efficacia degli stessi non sempre sia piena a causa di fattori contestuali, quali la mancanza di risorse, lo scarso tempo a disposizione, la mancanza del contatto con le aziende.

Sei operatori su sette non avevano sentito parlare di ePortfolio. Per quanto riguarda la sua utilità e possibile introduzione all’interno dei centri per l’impiego, i pareri si sono divisi. Alcuni operatori non hanno visto alcun margine per poter introdurre nuovi strumenti e hanno ritenuto che vi fosse nulla o scarsa

potenzialità dello strumento per via delle caratteristiche dell'utenza e delle aziende del territorio. La posizione che è emersa è quella per cui non c'è ragione di introdurre un nuovo strumento, dal momento che quelli esistenti funzionano e le problematiche risiedono altrove, nel mancato contatto con le aziende. Altri non hanno visto margine nell'introduzione di nuovi strumenti, ritenendo inoltre che l'ePortfolio abbia potenzialità solo se rivolto a determinati *target* di utenza e solo se proposto ad aziende strutturate, categorie che rappresentano entrambe una minoranza sul totale delle persone in cerca di lavoro e delle aziende del territorio.

Questa prima rilevazione mostra piuttosto chiaramente che, basandosi sulla percezione degli operatori, gli ostacoli rispetto all'introduzione dell'ePortfolio nei centri per l'impiego superano di gran lunga i vantaggi. Gli ostacoli messi in evidenza dalle interviste sono stati:

- mancanza di conoscenza dell'ePortfolio da parte di operatori, utenti e datori di lavoro;
- scarsa o assente possibilità di proporre nuovi strumenti;
- presenza di un tessuto produttivo composto da piccole e medie imprese che utilizzano prevalentemente canali tradizionali (come il "passaparola") nella ricerca di personale;
- scarsa rilevanza del centro per l'impiego nel favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro;
- bassa alfabetizzazione informatica da parte di gran parte dell'utenza dei centri per l'impiego;
- difficoltà nell'individuazione di "evidenze" per lavori di tipo generico e poco qualificato;
- mancanza di tempo da parte delle aziende in fase di selezione;
- mancanza di tempo degli operatori.

I vantaggi che sono emersi invece sono stati:

- la possibilità di far emergere concretamente le proprie competenze;
- il fatto di essere "in linea con i tempi";
- il fatto di favorire occupabilità, consapevolezza di sé, motivazione;
- un buon potenziale per determinati profili (persone giovani, con buona scolarità) e in alcune tipologie di aziende (grandi aziende o multinazionali).

Per quanto riguarda i datori di lavoro e selezionatori, l'intervista ha toccato i seguenti temi:

- competenze ricercate dai datori di lavoro, importanza attribuita a competenze trasversali e tecniche e carenze maggiormente riscontrate nei potenziali candidati;
- conoscenza dell'ePortfolio;
- potenziali vantaggi dell'ePortfolio come strumento di selezione del personale;
- sezioni più o meno efficaci;
- modalità desiderate di fruizione;
- eventuale valore aggiunto rispetto ad altri strumenti.

Le opinioni emerse, nonostante la varietà delle organizzazioni in cui gli intervistati operavano, sono state piuttosto omogenee. Anzitutto tutti hanno dichiarato di attribuire molta importanza alle competenze trasversali. Nessuno tra gli intervistati aveva sentito parlare di ePortfolio in precedenza, ma tutti, una volta ascoltata la spiegazione, ne hanno colto subito i vantaggi, in particolare nel mostrare concretamente le abilità possedute; hanno dichiarato che potrebbero senz'altro utilizzarlo come strumento per selezionare il personale. La maggior parte degli intervistati ha dichiarato che vorrebbe ricevere l'ePortfolio tramite un link diretto oppure consultarlo da una banca dati aggiornata. Per quanto riguarda la fase di selezione, la maggior parte ha affermato che lo utilizzerebbe dopo un

primo screening basato sul Curriculum Vitae e prima del colloquio di selezione, mentre un datore di lavoro suggerirebbe di usarlo durante l'intervista, accompagnato da spiegazioni da parte del candidato. Gli intervistati hanno dichiarato che il valore aggiunto di un ePortfolio rispetto ad altri strumenti come Facebook, LinkedIn e Almalaurea risiede nei seguenti elementi:

- la maggiore facilità di accesso alle informazioni;
- la presenza di prove;
- la presenza di informazioni su occupazioni passate e attività extra-lavorative;
- lo sforzo della persona che lo compila.

Infine, i datori di lavoro hanno espresso suggerimenti sullo strumento relativamente a facilità d'uso, esportabilità, completezza e possibilità di scegliere le informazioni effettivamente necessarie ai fini del reclutamento.

3.5 ePortfolio per il riconoscimento e la certificazione delle competenze

Nonostante l'utilità dell'ePortfolio nei processi di riconoscimento e certificazione delle competenze sia ribadita da vari autori, la letteratura sul tema è piuttosto ridotta e si limita nella maggior parte dei casi alla semplice descrizione di esperienze; tuttavia.

In linea con quanto sostenuto, la *Scottish Qualification Authority*⁴⁴ da alcuni anni promuove l'utilizzo dell'ePortfolio come strumento di valutazione per il rilascio di qualifiche e per facilitare ciò ha pubblicato delle linee guida (*Guidance on using e-portfolios; E-assessment: guidance to best practices*), lasciando tuttavia

⁴⁴ La Scottish Qualification Authority (SQA) è un ente governativo scozzese che si occupa di stabilire i criteri per la certificazione e il rilascio di qualifiche. Essa lavora a stretto contatto con scuole, università ed enti formativi e fornisce loro l'accreditamento per poter certificare e rilasciare qualifiche.

opzionale se utilizzarlo o no, e con quale piattaforma, agli enti che se ne occupano. Nelle linee guida della SQA vengono messi in luce i vantaggi dell'utilizzare l'ePortfolio per il rilascio delle qualifiche, identificati principalmente nella riduzione dei costi di certificazione, nel fatto che studenti e docenti possono accedere all'ePortfolio in qualsiasi momento da qualsiasi luogo e nel generale miglioramento di qualità e gestione del processo di valutazione, garantendo a valutatori e verificatori interni ed esterni l'accesso online alle prove. I soggetti sottoposti a verifica, secondo SQA, accolgono positivamente l'uso dell'ePortfolio perché sono abituati a lavorare online e l'ePortfolio favorisce una maggiore responsabilizzazione nel processo di raccolta delle evidenze e di presentazione del proprio lavoro per la valutazione, contribuendo ad una esperienza di valutazione più motivante. SQA non fornisce una specifica piattaforma di ePortfolio per le sue qualifiche. I centri utilizzano una serie di approcci, per esempio utilizzano piattaforme *open-source* o commerciali oppure ne costruiscono una *ad hoc*.

Di seguito riportiamo i risultati di alcuni studi in cui le competenze o le abilità analizzate per il riconoscimento e la certificazione sono perlopiù di tipo tecnico-professionale, fatta esclusione di uno studio in cui l'ePortfolio è stato utilizzato per la certificazione delle competenze di base o trasversali (Haywood, 2007). I contesti analizzati e gli utenti destinatari dei programmi di certificazione mediante ePortfolio sono vari; sono infatti riportate esperienze inerenti un progetto europeo (Haywood et al., 2007), programmi di riconoscimento di crediti all'interno delle università (Haldane et al., 2009; Brown, 2010; Perry, 2009), la formazione professionale e l'acquisizione di qualifiche (Perry, 2009; Cameron, 2012; Cameron & Miller, 2014; Bekri et al., 2013; Boyle et al., 2009), l'accreditamento professionale (Cameron, 2012; Cameron & Miller, 2014) e programmi specifici finalizzati all'occupabilità e l'*empowerment* di determinati gruppi di soggetti (Boyle et al., 2009; Cameron & Miller, 2014). Tra le categorie di utenti destinatari dei programmi di certificazione mediante ePortfolio vi sono: studenti universitari (Haldane & Wallace, 2009), studenti o corsisti adulti (Brown, 2010; Cameron & Miller, 2014), utenti considerati "svantaggiati", quali *drop-out*,

ex detenuti o immigrati (Haywood et al., 2007), artigiani aborigeni australiani (Boyle et al., 2009), studenti della formazione professionale (Perry, 2009; Cameron & Miller, 2014), apprendisti (Cameron & Miller, 2014), professionisti che necessitano un accreditamento professionale (Cameron & Miller, 2014). I principali vantaggi messi in luce dai contributi presi in esame rispetto all'uso dell'ePortfolio nel riconoscimento e certificazione delle competenze sono sia di natura generale che in confronto con il portfolio cartaceo.

Di seguito vengono riportati una serie di assunti in merito ai vantaggi che emergono sull'uso dell'ePortfolio a fini certificativi in generale. L'ePortfolio:

- può costituire un metodo certificativo alternativo all'uso dei test, di notevole vantaggio in termini di motivazione soprattutto in soggetti con vissuti negativi rispetto ai sistemi tradizionali di valutazione e in generale rispetto al percorso di istruzione (Haywood et al., 2007);
- può favorire una certificazione centrata sul soggetto, in grado di dare importanza non solo al prodotto finale ma anche al processo di raccolta e organizzazione delle evidenze (Haywood et al., 2007; Cameron, 2012);
- promuove riflessività, autovalutazione e progettualità (Perry, 2009);
- il processo di riflessione sulle proprie competenze innescato dalla compilazione dell'ePortfolio favorisce una accresciuta consapevolezza dei propri gap formativi e favorisce il rientro in formazione (Boyle et al., 2009).

Questi invece i vantaggi che vengono riportati nell'uso dell'ePortfolio a fini certificativi rispetto al portfolio cartaceo:

- in virtù della sua maggiore portabilità rispetto al portfolio cartaceo, può favorire la mobilità del lavoratore, nell'ottica inclusiva di un mercato del lavoro europeo e globale (Haywood et al., 2007; Haldane et al., 2009; Cameron & Miller, 2014);
- può favorire il riconoscimento di competenze a distanza, laddove la lontananza geografica renda difficili gli spostamenti di candidati e

valutatori (Perry, 2009);

- permette di organizzare le evidenze data dalla maggiore strutturazione dei portfoli digitali rispetto a quelli cartacei diminuisce il rischio di dispersione, snellisce il processo di presentazione e limita l'eccesso di evidenze (Perry, 2009);
- favorisce l'acquisizione e il consolidamento di competenze digitali;
- consente di presentare evidenze utilizzando una varietà di strumenti multimediali (video, audio, foto digitali, ecc.) che con un portfolio cartaceo sarebbero difficilmente supportabili.

Brown (2010) fa emergere tuttavia anche alcuni punti di criticità:

- dubbi dei valutatori in merito all'attendibilità delle evidenze prodotte;
- un carico di lavoro percepito come eccessivo dai destinatari del progetto;
- la maggiore quantità di tempo necessaria per esaminare un ePortfolio.

Su quest'ultimo punto tuttavia non tutti sono d'accordo; Perry (2009) ad esempio sostiene che un ePortfolio ben strutturato consenta ai valutatori di risparmiare tempo nell'analisi della documentazione e di snellire l'intero processo.

Cameron (2012) propone un modello concettuale con cui interpretare le prassi di utilizzo dell'ePortfolio nella certificazione, che l'autrice distingue tra quelle finalizzate al riconoscimento di apprendimenti per il conseguimento di una qualifica o per l'assegnazione di crediti formativi (e-RPL⁴⁵) e quelle volte all'accreditamento professionale (e-PR⁴⁶).

Il quadro concettuale, ispirato a quello proposto da Smith e Tilemma (2003) per la parte inerente l'ePortfolio, prende le mosse dalla constatazione che i modelli per il riconoscimento delle competenze si collocano in un continuum tra due poli:

45 *Electronic-Recognition of Prior Learning.*

46 *Electronic-Professional Recognition.*

quello delle credenziali/scambio di crediti e quello basata sullo sviluppo ed *empowerment* individuale.

Nel modello proposto dall'autrice l'asse orizzontale va da una polarità contraddistinta da ePortfolio a elevata formalità, obbligatorio e con basso controllo da parte dell'utente a una caratterizzata da informalità, su base volontaria e con elevato controllo dell'utente sullo strumento. L'asse verticale invece va da un ePortfolio orientato al prodotto, di finalità selettiva e certificativa a uno orientato al processo, all'apprendimento e allo sviluppo personale. Dall'incrocio di queste quattro dimensioni emergono altrettante tipologie di ePortfolio per la certificazione: un e-PR per l'accreditamento professionale, un e-RPL per il riconoscimento sul lavoro, un e-RPL per l'auto-riconoscimento e infine un e-RPL per l'accesso.

In un contributo più recente (Cameron & Miller, 2014) viene fatto un ulteriore passo avanti; le autrici in esso affermano che non sempre è possibile far rientrare le esperienze in una delle quattro categorie, soprattutto se si tiene in considerazione il fatto che spesso l'ePortfolio ha più di uno scopo. Questa precisazione a nostro avviso non contribuisce a diminuire il valore euristico del *framework*, che come ogni modello teorico non può rendere conto della totalità degli eventi ma serve a contribuire all'interpretazione degli stessi, a patto di non cadere in eccessive semplificazioni e tenendo sempre presente la complessità dei fenomeni.

Parte seconda – La ricerca empirica

Capitolo 4. Scopi e impostazioni dell'indagine empirica

4.1 Individuazione del problema

Le caratteristiche della società contemporanea e del mondo del lavoro hanno determinato nuovi bisogni formativi e orientativi negli adulti, in transizione e disorientati, aprendo prospettive inedite e complesse per le scienze dell'educazione. L'Unione Europea ha tentato di rispondere a queste nuove emergenze sia con l'emanazione di documenti programmatici che con stanziamenti economici rivolti ai paesi membri rivolti a:

- favorire l'apprendimento permanente, come fondamento della società conoscitiva per poter essere in grado di competere con i mercati globali;
- migliorare e garantire l'occupabilità dei cittadini;
- garantire il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti non solo in contesti formali, visto come diritto individuale e come presupposto per la mobilità e la trasparenza nel mercato del lavoro europeo.

Da tale scenario emerge l'importanza di avanzare proposte scientificamente attendibili e pedagogicamente orientate che vadano nella direzione di supportare l'individuo nelle sue transizioni al/sul lavoro, agendo sia su un piano *orientativo* e di acquisizione di competenze che nella fase di *presentazione*, finalizzata sia alla ricerca attiva del lavoro che a una messa in trasparenza delle competenze comunque acquisite.

L'ePortfolio sembra essere uno strumento in grado di tenere insieme queste due dimensioni, quella di sviluppo individuale e quella di (efficace) presentazione al mondo esterno, per la duplice finalità di riconoscimento/certificazione o di ricerca di lavoro. Tuttavia la letteratura sul tema è scarsa, poco rigorosa e dai risultati talora contraddittori. È emersa dunque l'esigenza di gettare maggiore luce sul

tema dell'ePortfolio per le transizioni professionali, mantenendo un'ottica di ricerca pedagogica e dunque volta a orientare la pratica (Lucisano & Salerni, 2002).

4.2 Obiettivi e domande di ricerca

L'interrogativo di partenza che ha guidato la nostra indagine è se, e a quali condizioni, l'ePortfolio possa costituire un supporto in grado da un lato di aumentare la consapevolezza, in chi lo compila, delle proprie risorse e dall'altro di facilitarne la messa in trasparenza agli occhi di valutatori, datori di lavoro e selezionatori, facilitando così le transizioni professionali in direzione di *lifelong learning* e di un incremento dell'*occupabilità* dei soggetti.

Gli obiettivi che ci si è proposti sono stati di analizzare in modo sistematico la letteratura specifica e esplorare le esperienze internazionali al fine di metterne in luce i presupposti teorici, gli orientamenti e la documentazione esistente per far luce su una tematica ricca di potenzialità nell'ottica della valorizzazione dei soggetti.

Gli interrogativi che hanno guidato la ricerca sono dunque i seguenti:

1. Può l'uso dell'ePortfolio costituire un valido supporto da un lato per facilitare una migliore autoconsapevolezza delle proprie risorse in direzione progettuale, dall'altro per valorizzare e rendere trasparenti abilità, conoscenze e competenze dei soggetti a fini di riconoscimento e certificazione o di ricerca di un impiego?
2. Quali caratteristiche deve avere un ePortfolio per essere un dispositivo in supporto alle transizioni al/sul lavoro, in particolare nel contesto italiano?

L'obiettivo generale che ci si propone è quello di fornire informazioni utili a orientare le politiche e le realizzazioni a livello regionale e nazionale.

4.3 Formulazione del disegno di ricerca

Coerentemente con gli obiettivi e gli interrogativi precedentemente delineati, si è optato per un *approccio* di tipo *esplorativo* (Stebbins, 2001). Lo studio esplorativo non viene qui inteso come studio preparatorio finalizzato a definire le variabili di una ricerca vera e propria che viene realizzata successivamente (ad esempio in Lumbelli, 1984), quanto piuttosto come l'indagine, guidata da ipotesi, di un campo ancora troppo immaturo per impostare uno studio di tipo confermativo (Stebbins, 2001). Secondo le *Common Guidelines for Education Research and Development* (Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education and the National Science Foundation, 2013) la *early stage* o *exploratory research* può andare in tre direzioni:

- 1) investigare le associazioni tra i risultati in termini educativi e altri fattori;
- 2) esplorare i fattori e condizioni che mediano il rapporto tra gli *outcome* educativi e altri fattori;
- 3) esplorare l'opportunità per nuovi interventi o strategie, e sfide per la loro adozione, con lo scopo di informare le politiche, le pratiche, la futura progettazione o sviluppo.

Nel nostro caso la scelta è ricaduta su un'indagine esplorativa per via dell'impossibilità, vista la novità del tema e l'eterogeneità delle esperienze, di impostare uno studio di tipo diverso, per esempio di tipo correlazionale. Le direzioni sono, in parte, quelle precedentemente da parte dell'Institute of Education Sciences statunitense; ovvero da un lato di *esplorare* le connessioni tra l'ePortfolio e l'occupabilità, dall'altro di orientare la progettazione e le politiche.

Coerentemente con i presupposti teorici e con gli obiettivi della nostra analisi, il disegno di ricerca si è articolato in più fasi:

1. Una revisione della letteratura sul tema oggetto della trattazione seguendo la metodologia della rassegna sistematica per assicurare una maggiore attendibilità ai risultati di sintesi di più studi empirici già pubblicati (i cosiddetti studi primari) e una maggiore validità interna del quadro

complessivo delineato, escludendo in partenza la possibilità della generalizzazione (validità esterna) proprio per i limiti della possibilità di tale generalizzazione;

2. l'analisi di modelli ed esperienze internazionali di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro;
3. la realizzazione di uno studio di caso multiplo nel contesto italiano su tre dei modelli analizzati.

La conduzione dello studio di caso multiplo ha comportato ulteriori sotto-fasi di ricerca, ovvero:

- l'individuazione dei casi;
- l'accesso al campo di ricerca;
- la raccolta dei dati;
- l'analisi dei dati e la stesura dei singoli *report* di studio di caso;
- l'analisi *cross-case*.

4.4 La rassegna sistematica: impostazione e note metodologiche

In relazione alla letteratura internazionale sul tema, e in particolare alle ricerche empiriche, data la poca uniformità di metodologie utilizzate e risultati si è sentita la necessità di partire da studi sistematici sulla letteratura esistente. In particolare abbiamo optato per la metodologia della rassegna sistematica della letteratura, una ricerca di secondo livello che si caratterizza per essere esplicita, trasparente e replicabile, intersoggettiva, efficiente e pragmatica (Oakley, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Petticrew & Roberts, 2008). La rassegna sistematica può essere definita come un metodo che si occupa di mappare, valutare criticamente e sintetizzare gli esiti di una ricerca derivanti dagli studi empirici presenti in letteratura (Gough et al., 2012); la scelta è ricaduta su tale metodologia per una necessità di maggiore rigore cui essa sembra rispondere.

Le origini delle rassegne sistematiche sono rintracciabili nel movimento *Evidence-Based* all'interno di varie discipline e nella necessità, espressa da più parti, di capitalizzare i risultati della ricerca allo scopo di pervenire alla sintesi della migliore evidenza su un determinato argomento (Davies, 2003). In letteratura sono presenti varie classificazioni delle tipologie di rassegne della letteratura che è possibile realizzare. Petticrew e Roberts (2006) ad esempio distinguono tra le seguenti forme di sintesi:

- meta-analisi: metodologia introdotta da Glass (1981), basata su tecniche statistiche per raccogliere, analizzare e sintetizzare i risultati di studi condotti con disegni di tipo sperimentale;
- *review*: termine generale che indica qualsiasi tentativo di sintesi di due o più contributi su un determinato argomento;
- *systematic review*: rassegna che tenta di identificare, aggregare e analizzare la letteratura su un argomento utilizzando un protocollo che consenta la replicabilità delle procedure e la controllabilità dei risultati;
- *narrative review*: processo di sistematizzazione e esplorazione di studi in modo descrittivo e non statistico.

Altre possibili tipologie che troviamo in letteratura sono:

- sintesi realista, (Pawson, 2006);
- meta-etnografia, metodo attraverso cui vengono sintetizzati i risultati di studi etnografici (Noblit, Hare, 1988);
- sintesi della migliore evidenza (*best-evidence synthesis*), approccio che si mantiene aperto all'utilizzo di più metodi, purché si pervenga alla "migliore evidenza" (Slavin, 1986).

L'uso delle rassegne sistematiche in educazione è piuttosto recente e legato anch'esso al movimento della *Evidence Based Education*, un orientamento volto al tentativo di orientare la ricerca educativa a favore di una conoscenza affidabile volta a orientare politiche a essa coerenti (Slavin, 1986; Calvani, 2013; Vivanet, 2014)⁴⁷.

⁴⁷ Per un'argomentazione critica al mito dell'*evidence-based*, si rinvia a Hammersley (2016).

Oltre alle tematiche relative all'evidenza, un aspetto cui le rassegne sistematiche tentano di fornire una possibile soluzione è quello dell'*overload* di produzione scientifica, non sempre contraddistinta da rigore e qualità metodologici, su vari argomenti. Tale fenomeno è in parte dovuto alla diffusione delle nuove tecnologie e in parte ai meccanismi di valutazione accademici che hanno determinato il noto slogan *publish or perish*.

Se inizialmente le rassegne sistematiche riguardavano soprattutto studi quantitativi, recentemente esse sono state estese anche ricerche qualitative o a metodi misti (Harden & Thomas, 2005; Harden & Thomas, 2010; Heyvaert, Hannes & Onghena, 2016).

La EPPI-Centre di Londra individua le seguenti caratteristiche distintive delle rassegne sistematiche:

- utilizzano metodi espliciti, rigorosi e trasparenti;
- hanno la funzione di sintetizzare i risultati delle ricerche basandosi su criteri espliciti per evitare errori;
- seguono un protocollo basato su una serie di fasi;
- sono misurabili, replicabili e devono essere periodicamente aggiornate;
- devono essere rilevanti e utili per la comunità;
- rispondono a specifiche domande di ricerca;
- si basano sull'evidenza.

Attualmente vi sono vari istituti di ricerca che si occupano di raccogliere all'interno delle proprie banche dati e disseminare i risultati delle migliori evidenze di ricerca. Tali istituti hanno spesso elaborato un vero e proprio protocollo da seguire per le rassegne sistematiche.

Le società più importanti sono:

- *Cochrane Collaboration*, istituto internazionale nato con lo scopo di raccogliere, valutare criticamente e diffondere le informazioni relative all'efficacia ed alla sicurezza degli interventi sanitari (Higgins & Green, 2008);

- *The Campbell Collaboration*, network internazionale che ha sede in Norvegia, con un taglio sulle scienze sociali;
- *EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Center, UCL Institute of Education, Londra)*, istituto attivo dagli anni Novanta che ha pubblicato delle guidelines per le rassegne sistematiche (Gough et al., 2012);
- *WWC (What Works Clearinghouse)*, centro americano di ambito educativo.

Autori e società diverse identificano protocolli di ricerca per la rassegna sistematica che si discostano l'uno dall'altro ma non in modo sostanziale.

Le principali fasi, comuni ai vari approcci, sono le seguenti:

- la definizione della domanda di ricerca e dei protocolli di analisi e valutazione;
- la ricerca e selezione dei contributi pertinenti;
- la valutazione critica degli studi inclusi (*critical appraisal*);
- l'estrazione delle informazioni;
- l'analisi, confronto e sintesi dei risultati;
- la comunicazione dei principali risultati.

Le principali critiche mosse alle rassegne sistematiche riguardano due ordini di problemi distinti: uno rispetto alla scelta dei criteri di valutazione della qualità della ricerca (*garbage in, garbage out*) e uno sulla comparabilità dei risultati ottenuti (*mixing apples and oranges*) (es. in Sharpe, 1997; Bennett et al., 2005; Clegg, 2005). Alcuni autori tuttavia (per es. Thomas & Harden, 2008) suggeriscono che tali problematiche si possano arginare rendendo noti i criteri di valutazione e effettuando un'analisi dei risultati quanto più possibile esplicita e divisa in categorie tematiche.

Al fine di dare risposta alla nostra domanda di ricerca, la rassegna sistematica ha mirato a raccogliere, analizzare e sintetizzare i risultati degli studi empirici disponibili sull'argomento, minimizzando i rischi di *bias* e rendendo trasparenti e replicabili i diversi passaggi. Pertanto, prima di dare inizio alla raccolta degli studi primari si è proceduto a: a) definire il problema di ricerca e gli obiettivi della

sintesi; b) costruire e delineare il quadro teorico; c) precisare il protocollo di ricerca (esplicitando la strategia e le procedure da adottare nel corso della rassegna sistematica, per esempio i data base bibliografici da considerare, le parole chiave da utilizzare, i criteri di inclusione/esclusione di tali studi primari, le tecniche di analisi, di controllo e di sintesi), rendendolo così controllabile anche da parte di altri ricercatori. Sulla base di tale esplicitazione e formalizzazione, si è poi proceduto a raccogliere, selezionare gli studi empirici e a valutare criticamente gli studi primari inclusi, presentando in modo sistematico le caratteristiche e i risultati degli studi inclusi nel report di sintesi.

4.5 Studio di caso multiplo

A partire dall'analisi di modelli ed esperienze di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro italiani ed internazionali, si è stabilito di approfondirne alcune con la metodologia dello studio di caso multiplo (Stake, 2005). Essa prevede che l'oggetto di ricerca venga studiato mediante l'analisi di più casi; rispetto ad altre concettualizzazioni il modello di Stake dà particolare enfasi alla *situazionalità* (*context-bound*) dei risultati ottenuti e in questo risiede la scelta di tale impostazione teorica.

Lo studio di caso è molto utilizzato nelle scienze sociali e, più recentemente, in educazione; tuttavia, nonostante la letteratura sul tema negli ultimi anni si sia moltiplicata lo studio di caso rappresenta una modalità di ricerca ancora difficile da definire. La metodologia dello studio di caso è nata nel solco degli approcci qualitativi nella ricerca storica, psicologica, antropologica e sociologica (Merriam, 2009; Simons, 2010). Esso risulta molto utilizzato in ambito pedagogico poiché risponde all'esigenza di approfondire fenomeni complessi quali quelli educativi dando rilevanza alle variabili presenti utilizzando molteplici fonti informative (Lucisano & Salerni, 2002; Benvenuto, 2015). Yin (1981) ha definito lo studio di caso come un'indagine empirica che si propone di studiare un fenomeno nel suo

contesto, utilizzando più fonti informative. In passato si tendeva a considerare lo studio di caso come fase esplorativa propedeutica ad altre fasi, quali la sperimentazione o l'inchiesta. Yin (1984) è stato uno dei primi a conferire dignità epistemologica autonoma allo studio di caso, asserendo come lo studio di caso possa essere utilizzato, così come altre forme di ricerca, a vario titolo a fine esplorativo, descrittivo o esplicativo. In genere lo studio di caso viene scelto quando coesistono più fattori (Cohen, Manion & Morrison, 2011):

- il fenomeno che si desidera indagare non può essere analizzato separatamente dal contesto in cui esso ha luogo, o perché il contesto contiene variabili esplicative importanti per l'analisi dello stesso o perché contesto e fenomeno non sono chiaramente separabili;
- gli eventi da osservare sono contemporanei;
- il fenomeno in questione non può essere studiato utilizzando tecniche sperimentali.

La classificazione delle varie tipologie di studio di caso differisce a seconda degli autori. Stenhouse (1985) ad esempio ne elenca quattro tipologie:

- etnografico, ovvero un singolo caso studiato in profondità;
- all'interno della ricerca-azione, utilizzato per analizzare i singoli contesti su cui si intende realizzare la ricerca-azione;
- valutativo, finalizzato a fornire informazioni per informare le politiche;
- educativo, finalizzato all'analisi di specifiche azioni educative.

Yin (2005) basa la classificazione dello studio di caso su due elementi: le possibili finalità dello studio di caso (esplorativa o descrittiva) e il numero di casi presi in esame (studio a caso singolo o a caso multiplo). Lo studio a caso singolo si focalizza su un unico caso, mentre nel disegno a casi multipli vengono presi in esame due o più casi selezionati secondo logiche di replicazione, ovvero in modo che siano l'uno la conferma dell'altro. Nello studio di caso esplorativo (singolo o multiplo) il lavoro di raccolta dei dati è finalizzato alla definizione di alcuni aspetti relativi all'oggetto di indagine (ipotesi, campo di indagine, strumenti da

analizzare, quesiti di ricerca), mentre quello descrittivo comprende la descrizione completa di un fenomeno (Lucisano & Salerni, 2002).

Benvenuto (2015), sintetizzando i principali apporti internazionali sul tema, classifica quattro possibili disegni di ricerca di studio di caso:

- caso singolo (*holistic case study*), in cui si indaga su un caso unico e rappresentativo per un periodo di tempo (studio longitudinale);
- caso multiplo (*embedded case study*), che studia, all'interno di un unico caso, più unità di analisi;
- disegno comparativo di più casi (*multiple-case, replication design*);
- disegno comparativo di casi multipli (*embedded multiple-case, replication design*).

Per quanto riguarda le fasi dello studio di caso, Stenhouse (1985) identifica le seguenti:

1. la definizione dello scopo della ricerca;
2. la selezione e negoziazione dell'accesso al campo, che comporta:
 4. la definizione del caso;
 5. la concettualizzazione dell'oggetto di studio;
 6. la scelta delle fonti e degli strumenti;
3. il lavoro sul campo, che a sua volta implica:
 - la negoziazione del ruolo;
 - la raccolta dei dati;
4. l'organizzazione delle registrazioni, che prevede:
 - d. la riduzione;
 - e. la codifica;
 - f. la triangolazione;
5. la stesura del resoconto di ricerca.

La selezione dei casi, nei disegni che prevedono casi multipli, avviene secondo criteri di *rilevanza* (casi adatti al fenomeno studiato), *fattibilità* e *accesso* (Yin, 2005).

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati all'interno dello studio di caso, esso, pur presentando dei punti di connessione con la ricerca storica, quali l'analisi di documenti e di artefatti, può contare su due fonti escluse dalla ricerca storica, in quanto più legate al contemporaneo: l'osservazione e le interviste (Yin, 2005).

Il resoconto finale può avere diverse strutture (Lucisano & Salerni, 2002):

- lineare-analitica;
- comparativa;
- cronologica;
- teorica;
- non sequenziale.

Le principali critiche rivolte allo studio di caso rientrano in due ordini distinti: il primo rispetto alla mancanza di rigore e la difficoltà di generalizzazione dello studio di caso e il secondo rispetto alla leggibilità dei risultati. Tali critiche corrispondono con quelle mosse in generale alla ricerca qualitativa e come tali possono essere superate adottando un *equilibrio riflessivo* come criterio di accettabilità razionale nell'epistemologia basata su procedure imperfette (Sorzio, 2002). Secondo Lucisano e Salerni (2002) l'affidabilità e la validità dello studio di caso possono essere in parte garantite da un'attenta documentazione e dalla trasparenza delle procedure utilizzate.

Lo studio di caso multiplo consente di osservare un oggetto di interesse calato in diversi contesti. Se, come anticipato, secondo Yin (2005) lo studio di caso multiplo ha una funzione replicativa per cui l'inclusione di più casi serve per confermare o replicare un determinato assunto, per Stake (2006) è l'oggetto di ricerca a definire quali casi includere nel disegno. Lo scopo dello studio di caso multiplo è per Stake la comprensione di un oggetto di ricerca (per Stake *quintain*) che viene calato nei vari contesti e studiato nelle sue manifestazioni.

Più in particolare, in relazione alle peculiarità precisate si è deciso di procedere innanzitutto a esplicitare i criteri di inclusione/esclusione delle esperienze d'uso dell'ePortfolio, precisando di considerare i casi coerenti con il quadro teorico costruito e delineato per la realizzazione della rassegna sistematica (concetto di

ePortfolio per il mondo del lavoro, occupabilità, soggetti in transizione e risorse). A proposito dell'esplicitazione dei criteri per l'analisi dei casi si è anche deciso, coerentemente con le domande di ricerca e coi presupposti teorici esplicitati, di analizzare i casi non solo in essere ma anche quelli già terminati, considerandone sia i presupposti, sia gli elementi di contesto sia le modalità di realizzazione. Solo dopo tali esplicitazioni si è proceduto a una mappatura delle esperienze.

Infine, posto che l'obiettivo generale dello studio è quello di elaborare linee guida per l'introduzione dell'ePortfolio nel contesto italiano, si è stabilito di realizzare uno studio di caso multiplo nel territorio nazionale. L'oggetto di ricerca dello studio di caso multiplo, o *quintain*, è rappresentato dall'uso dell'ePortfolio a supporto delle transizioni professionali nel contesto italiano. I quesiti principali a cui si è tentato di rispondere sono i seguenti:

- quali sono i presupposti pedagogici, se presenti, che hanno guidato la creazione di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro?
- quali sono le caratteristiche distintive dei progetti analizzati rispetto al rapporto tra ePortfolio e apprendimento permanente/occupabilità?
- quali sono le caratteristiche che hanno decretato il successo o l'insuccesso dell'ePortfolio come strumento a supporto delle transizioni professionali?

Dei singoli casi da includere nello studio di caso multiplo, si è scelto di analizzare e di confrontare (in ottica comparativa) i seguenti elementi, al fine di orientarne l'analisi *cross-case*:

1. i presupposti teorici, di costrutto e metodologici (se presenti ed esplicitati) che ne hanno guidato la realizzazione;
2. i destinatari;
3. le funzioni;
4. la realizzazione, tra cui:
 - sezioni;
 - modalità di tutorato;
5. gli eventuali dati di utilizzo, se presenti.

Circa l'esplicitazione dei criteri per l'analisi degli studi di caso, si è deciso di integrare dati e documenti di varia natura, qualitativi e quantitativi, quali report di ricerca, materiale non pubblicato e interviste semi-strutturate rivolte a una figura chiave del progetto relativo al singolo caso considerato.

L'intervista semi-strutturata è stata elaborata seguendo le principali indicazioni della ricerca qualitativa (Zammuner, 1998; Lucisano & Salerni, 2002; Sorzio, 2005; Benvenuto, 2015); di seguito se ne riporta la traccia (tab. 1).

<p>1. Storia e genesi del progetto e evoluzioni nel tempo.</p> <p>Come è nato il progetto, da chi è stato ideato, progettato e promosso, eventuali legami con altri strumenti cartacei e eventuali elementi ispiratori del progetto. Come è evoluto il progetto nel tempo e quali sono stati i principali cambiamenti.</p>
<p>2. Presupposti teorici e metodologici.</p> <p>Come era formata l'<i>équipe</i>, quali erano le professionalità in campo, quali sono stati, se ci sono stati, i principi teorici ispiratori, quali sono stati eventuali studiosi di riferimento, se il progetto è nato da un'esigenza operativa o di altra natura.</p>
<p>3. Risorse attualmente messe a disposizione e aspetti organizzativi.</p> <p>Come si inserisce il progetto all'interno dell'organizzazione più ampia. Quali sono le risorse attualmente messe a disposizione in termini di spazi, persone dedicate, risorse economiche.</p>
<p>4. Caratteristiche distintive del progetto.</p> <p>Quali sono le caratteristiche che, anche in confronto con altre esperienze simili, possono essere considerate distintive del progetto.</p>
<p>5. Punti forti e elementi di criticità.</p> <p>Quali si ritengono i punti forti e gli elementi di criticità del progetto nel suo complesso e se c'è unanimità di accordo sugli stessi.</p>
<p>6. Eventuali dati di utilizzo e tipologia di monitoraggio.</p> <p>Se disponibili, quali sono eventuali dati di utilizzo e come sono stati raccolti, in relazione a utenza prevalente, tasso di abbandono, frequenza di utilizzo ecc. Eventuali punti di vista di utenti, operatori, datori di lavoro. Eventuali valutazioni di impatto.</p>
<p>7. Prospettive future.</p> <p>Quali sono le prospettive, la volontà di investire in un tempo come quello attuale caratterizzato da penuria di risorse ecc.</p>

Tab. 1: La traccia di intervista semi-strutturata utilizzata per lo studio di caso multiplo.

Il lavoro di analisi è stato svolto in base alla metodologia *cross-case*, che prevede dapprima uno studio a fondo sui singoli casi e aver messo a punto e redatto i relativi *report* di ricerca, si sono successivamente analizzate le tematiche trasversali. L'uso di più fonti informative è servito a garantire una maggiore validità tramite la triangolazione dei dati (Stake, 2006).

Capitolo 5. La rassegna sistematica

5.1 Definizione del problema di ricerca e costruzione del quadro teorico

Come da protocollo della metodologia della rassegna sistematica, è stata anzitutto stabilita la domanda di ricerca, che viene di seguito riportata:

Può l'uso dell'ePortfolio contribuire ad incrementare l'occupabilità, favorendo una maggiore consapevolezza delle proprie risorse nei soggetti e/o consentendo una maggiore visibilità delle stesse agli occhi dei datori di lavoro?

Rispetto a tale interrogativo, vengono di seguito definiti i concetti di *ePortfolio*, *occupabilità*, *soggetti in transizione* e *risorse*.

Per quanto riguarda l'ePortfolio, si è optato per non restringerne la ricerca su una particolare tipologia, né a un contesto particolare di applicazione. Per *ePortfolio* (o *digital portfolio* o *electronic portfolio*) ci si è riferiti dunque genericamente alla *raccolta sistematica di evidenze o artefatti (artifacts) che vengono caricati in uno spazio virtuale per un determinato scopo e rivolgendosi ad un pubblico specifico e per il quale non si può prescindere dal processo di riflessione che viene messo in atto dal soggetto che ne fa uso*.

Il concetto di occupabilità cui ci si è riferiti tiene conto sia dell'aspetto individuale che di quello socio-istituzionale e di contesto (come per esempio in Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; Cavenago, Magrin, Martini & Monicelli 2013; Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014).

Il termine *risorse* è stato utilizzato in quanto maggiormente comprensivo rispetto a concetti quali competenza o abilità, vista anche l'ambiguità concettuale che caratterizza questi ultimi.

5.2 Criteri di inclusione

Per rispondere all'interrogativo di partenza, sono stati inclusi nella rassegna contributi sottoposti a *peer-revieweing* inerenti ricerche empiriche (con dati di ricerca originali) e in cui almeno uno degli obiettivi e/o dei risultati di ricerca riporti che l'ePortfolio:

1. favorisca (o meno) nei soggetti in transizione l'acquisizione e/o il potenziamento delle cosiddette *employability skills*, ovvero abilità propedeutiche a saper cercare attivamente, trovare e mantenere un lavoro;
2. consenta (o meno) ai soggetti in transizione di presentarsi in maniera più efficace ai datori di lavoro;
3. favorisca (o meno) un processo più efficace di incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Gli articoli esclusi dal campione di ricerca sono stati classificati secondo i seguenti criteri:

1. contributi teorici (introduttivi/normativi) e/o descrizioni di esperienze in cui non siano presentati dati originali e il cui tema principale non riguardi ePortfolio e occupabilità (es. articoli in cui vengono genericamente discussi i benefici apportati dall'uso dell'ePortfolio; descrizione di esperienze di ePortfolio a scuola o all'università);

2. contributi empirici in cui siano presentati risultati originali e nessuno degli obiettivi e/o dei risultati di ricerca esplicitati riguardi il rapporto tra ePortfolio e occupabilità;
3. contributi teorici (introduttivi/normativi) e/o descrizioni di esperienze in cui non siano presentati dati originali e il tema principale riguardi ePortfolio e occupabilità.

Vista la relativa novità del tema, non sono stati posti limiti temporali alla ricerca.

5.3 Strategia di ricerca degli studi primari

Una volta stabiliti i criteri di inclusione, sono state selezionate le banche dati e le relative stringhe da utilizzare nella ricerca. Per quanto riguarda le banche dati, la scelta è ricaduta sulle principali di settore psico-educativo, di scienze sociali (ASSIA, ERIC, EBSCO) e generaliste (PROQUEST CENTRAL, SCOPUS, WEB OF SCIENCE).

Le stringhe sono state messe a punto includendo le più significative parole-chiave sul tema, utilizzando gli operatori booleani e indirizzando la ricerca agli *abstract* dei contributi (Tab. 2).

Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)	ab(e-portfolio* OR eportfolio* OR "electronic portfolio*") AND ab(employer* OR employment OR career OR recruit* OR "job search" OR "job seek" OR "job match" OR profession* OR transition*)
ERIC	abstract:(e-portfolio* OR eportfolio* OR "electronic portfolio*") AND abstract:(employer* OR employment OR career OR recruit* OR "job search" OR "job seek" OR "job match" OR profession* OR transition*)
EBSCO	AB ((e-portfolio* OR electronic portfolio* OR eportfolio*) AND AB ((employer* OR employment OR career OR recruit* OR "job search" OR "job seek" OR "job match" OR profession* OR transition*))
PROQUEST CENTRAL	ab(e-portfolio* OR eportfolio* OR "electronic portfolio*") AND ab(employer* OR employment OR career OR recruit* OR "job search" OR "job seek" OR "job match" OR profession* OR transition*)
SCOPUS	TITLE-ABS-KEY(e-portfolio OR eportfolio OR electronic portfolio) AND TITLE-ABS-KEY (employer OR employment OR career OR recruit OR job search OR job seek OR job match OR profession OR transition)
WEB SCIENCE OF	TOPIC: ((e-portfolio* OR eportfolio* OR "electronic portfolio*") AND (employer* OR employment OR career OR recruit* OR "job search" OR "job seek" OR "job match" OR profession* OR transition*)) Refined by: DOCUMENT TYPES: (ARTICLE)

Tab. 2: Banche dati utilizzate e stringhe di ricerca.

5.4 Ricerca ed estrazione dei risultati

In seguito alla ricerca effettuata nelle banche dati prese in esame, dopo la rimozione dei duplicati sono risultati 252 articoli, i cui *abstract* sono stati

analizzati sulla base dei criteri di inclusione precedentemente riportati, in doppio controllo.

In base a questa prima scrematura, trentuno contributi sono stati ritenuti rispondenti ai criteri di inclusione, ma sei sono stati esclusi per l'impossibilità di reperire il testo completo e dunque di completare l'analisi.

Dei contributi esclusi, 104 presentavano un approccio teoretico (di cui 10 su temi inerenti l'occupabilità) e 117 sono stati i contributi empirici ma non rispondenti alle domande di ricerca.

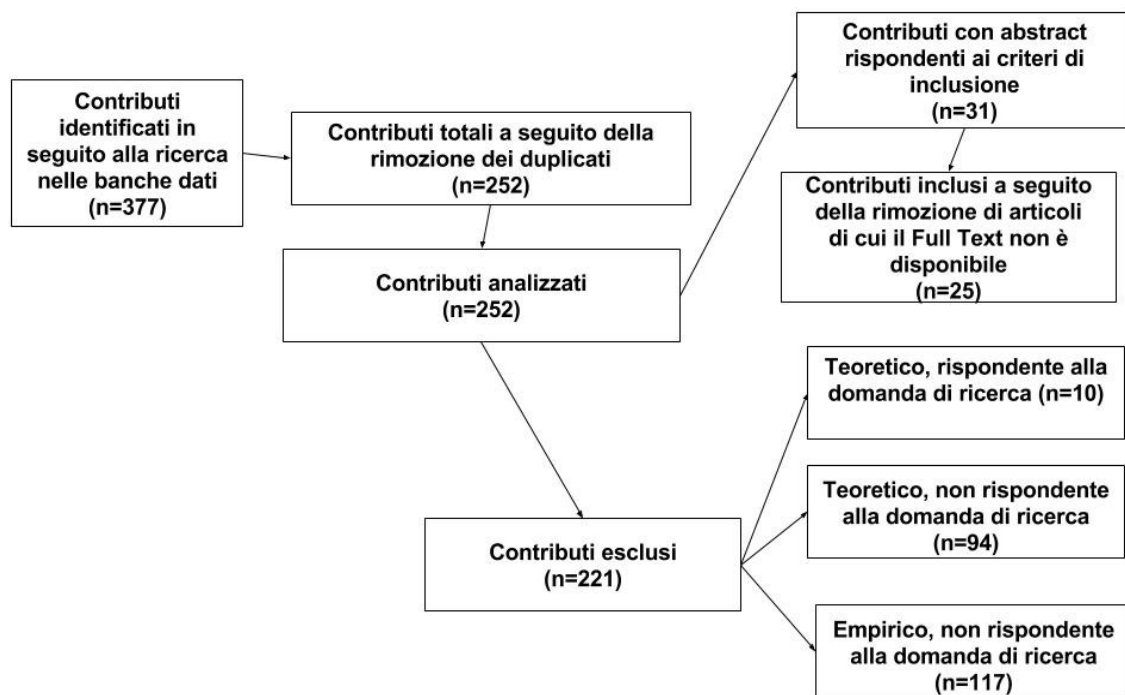


Fig.1: Risultati dell'interrogazione delle banche dati.

5.5 Valutazione critica

Dopo aver selezionato i contributi rispondenti ai criteri di inclusione, è stata messa a punto una *checklist* per valutare la qualità metodologica degli stessi (*critical appraisal*). Data la relativa novità del tema e la scarsa quantità di studi che mettono in relazione ePortfolio e occupazione, soprattutto in rapporto ad altri ambiti maggiormente indagati quali l'ePortfolio in ambito universitario, sono stati stabiliti criteri piuttosto ampi e che non risultassero eccessivamente penalizzanti o restrittivi, quali la esplicitazione di domanda, obiettivi e risultati di ricerca, la presenza di una sezione metodologica e la descrizione degli strumenti utilizzati (Tab. 3).

Criteri metodologici	Risposte	
La domanda di ricerca è chiaramente esplicitata?	sì	no
Gli obiettivi sono chiaramente esplicitati?	sì	no
Esiste all'interno del contributo una sezione dedicata in maniera specifica alla metodologia utilizzata?	sì	no
Vengono presentati e/o descritti gli strumenti di raccolta dei dati?	sì	no
Vengono descritti in modo chiaro i risultati ottenuti?	sì	no

Tab. 3: La *checklist* utilizzata per la *critical appraisal*.

In seguito alla valutazione critica, 5 articoli tra i 25 analizzati sono stati rimossi.

5.6 Analisi dei risultati

5.6.1 Target

La maggioranza dei contributi presi in esame prende in esame un target di ricerca di studenti universitari (12), di cui la maggior parte di scienze dell'educazione (4) (Fig. 4), seguiti da datori di lavoro (5), dirigenti scolastici (3), docenti (3) e adulti disoccupati (1) (Fig. 3). Alcuni contributi prendono in esame più categorie all'interno della medesima ricerca (studenti e datori di lavoro, studenti, docenti e datori di lavoro, dirigenti scolastici e docenti).

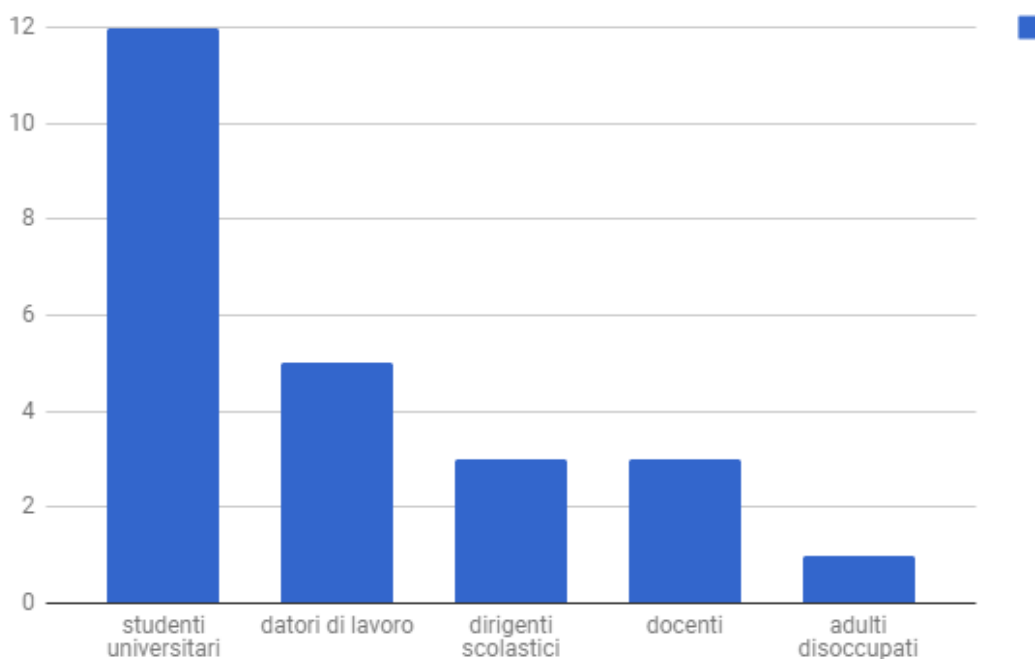


Fig. 2: Target dei contributi analizzati.

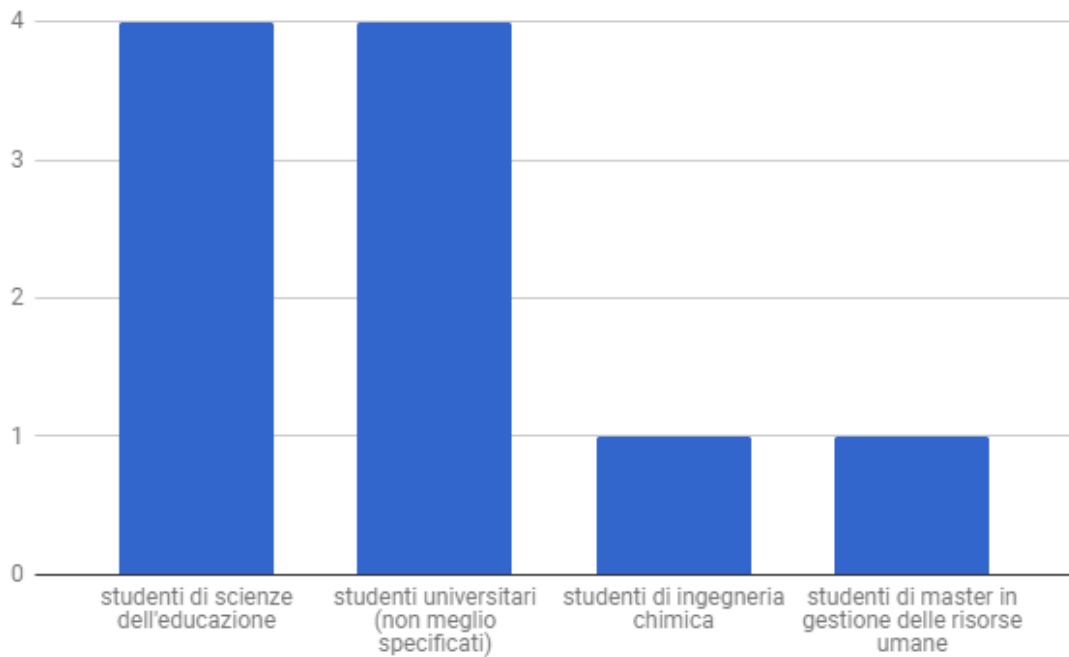


Fig. 3: Il target degli studenti.

5.6.2 Distribuzione geografica

Come mostrato nella figura 4, la maggioranza dei contributi selezionati proviene dagli Stati Uniti (12/20), seguiti da Australia (3/20), Taiwan (2/20) e infine Regno Unito, Francia e Turchia (ciascuna 1/20).

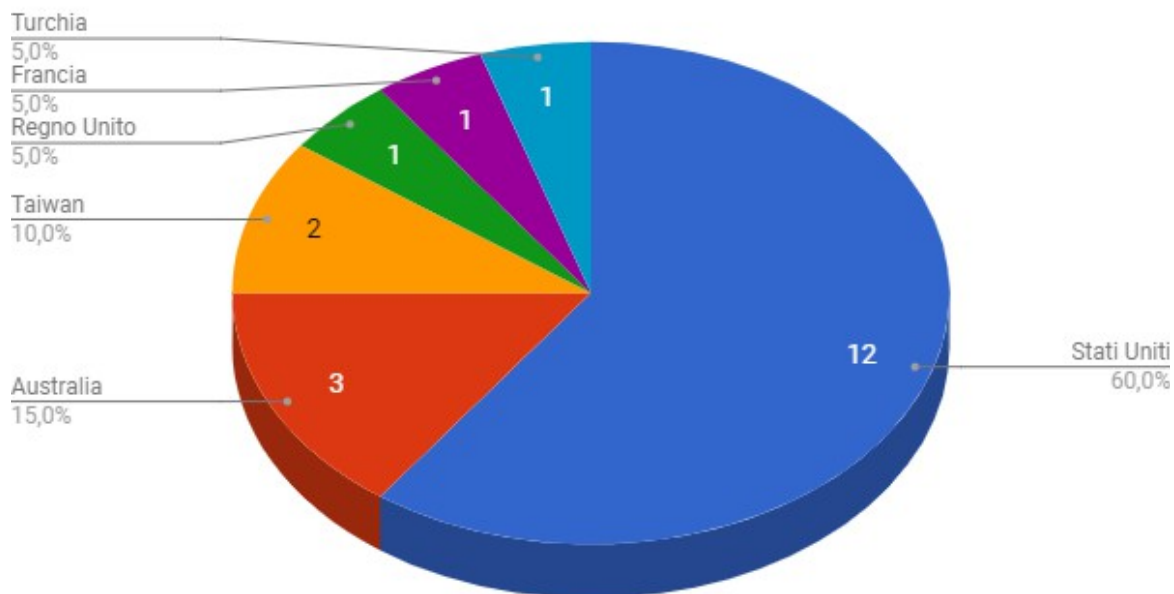


Fig. 4: La distribuzione geografica dei contributi analizzati.

5.6.3 Metodologia della ricerca e strumenti utilizzati

La maggior parte dei contributi non esplicita la forma di ricerca utilizzata, focalizzandosi nella sezione metodologica su strumenti e tecniche di analisi. Tra i contributi che la esplicitano, figurano due studi di caso (uno multiplo), quattro studi *mixed-methods*, uno studio esplorativo e due valutazioni di progetto.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati, sedici ricerche fanno uso di questionari, sei di interviste, quattro analisi del contenuto di parti di ePortfolio.

La maggior parte dei contributi integra analisi quantitative e qualitative (13/20), mentre quattro contributi presentano analisi solo qualitative e tre solo quantitative.

Il numero dei partecipanti è molto vario: si va da un minimo di quattro studenti intervistati a un massimo di quasi cinquecento studenti.

Riferimenti bibliografici	Forma di ricerca	Modalità di rilevazione	Tipo di ricerca	Numero partecipanti
An & Wilder, 2010	Non specificato.	Due questionari a domande a risposte aperte e chiuse (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	37 studenti volontari hanno risposto al primo questionario, 18 studenti e 4 docenti al secondo.
Baird, Gamble & Sidebotham, 2016	Non specificato.	Questionario somministrato online con domande a risposte aperte e chiuse (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	20 docenti rispondenti su un campione di convenienza di docenti di quattro università.
Cherrstrom, Raisor & Fowler, 2015	Studio di caso qualitativo.	Questionari a domande a risposte aperte e chiuse.	Qualitativa e quantitativa.	Alla prima versione del questionario hanno risposto 313 studenti, al secondo 228 studenti.
Gauthier & Jézégou, 2009	Studio misto, qualitativo e quantitativo.	Questionari con scala Likert, interviste.	Qualitativa e quantitativa.	30 studenti hanno compilato il questionario, 6 dei quali stati intervistati.
Hart Research Associates Washington, 2016	Non specificato.	Questionario somministrato online.	Quantitativa.	400 datori di lavoro, 613 studenti universitari.
Hsieh, Lee & Chen, 2015	Non specificato.	Interviste, analisi del contenuto, questionari.	Qualitativa e quantitativa.	30 studenti intervistati divisi in due gruppi da 15, 281 questionari ricevuti da studenti (non quelli intervistati),

				14 ePortfolio analizzati, 281 questionari compilati
Kennelly, Osborn, Reardon & Shetty, 2016	Studio esplorativo.	Questionari con scala Likert.	Quantitativa.	Due gruppi: gruppo A (28 studenti) e gruppo B (40 studenti).
Kocoglu, 2008	Non specificato.	Interviste, analisi del contenuto.	Qualitativa.	5 studenti intervistati.
Leece, 2005	Inchiesta.	Questionario di 7 quesiti, alcuni con risposta a scelta multipla altri con scala Likert.	Quantitativa.	Sono stati inviati via mail 241 questionari a datori di lavoro, di cui ne sono stati restituiti compilati 55.
McWhorter, Delello, Roberts, Raiser & Fowler, 2013	Studio di caso multiplo.	Questionari, analisi del contenuto, di e-mail, diari e riflessioni.	Qualitativa e quantitativa.	459 studenti partecipanti.
Nodoye, Ritzhaupt & Parker, 2012	Approccio <i>mixed-methods</i> .	Questionario online con quesiti a risposta multipla, scala Likert, scala semantica differenziale, domande a risposta aperta.	Qualitativa e quantitativa.	Il questionario è stato inviato a 120 dirigenti scolastici, di cui 49 hanno risposto.
Ntuli, Keengwe & Kyei-Blankson, 2009	Disegno di ricerca qualitativa.	Interviste semi-strutturate.	Qualitativa.	Quattro studenti.
Ritzhaupt, Singh, Seyferth & Dedrick, 2008	Non specificato.	Questionario somministrato online con domande a risposte aperte e chiuse (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	204 studenti.
Stevens, 2008	Valutazione di programma.	Foglio di registrazione, protocollo di	Qualitativa.	12 partecipanti.

		usabilità, interviste e analisi di un diario di riflessione.		
Strawhecker, Messersmith & Balcom, 2007	Studio <i>mixed-method</i> .	Questionario con domande a risposta aperta e chiusa (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	37 dirigenti scolastici hanno compilato il questionario sui 100 a cui era stato inviato, estratto casualmente da una popolazione di 1005 dirigenti (campionamento causale).
Wakimoto & Lewis, 2014	Non specificato.	Questionario con domande a risposta aperta e chiusa (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	70 studenti.
Ward & Moser, 2008	Non specificato.	Questionario.	Qualitativa e quantitativa.	Non specificato.
Whitworth, Deering, Hard & Jones, 2011	Non specificato.	Questionario con domande a risposta aperta e chiusa.	Qualitativa e quantitativa.	127 docenti su 988 e 41 dirigenti scolastici su 624 hanno compilato il questionario.
Woodley & Sims, 2011	Non specificato.	Questionario online con domande a risposta aperta e chiusa (scala Likert).	Qualitativa e quantitativa.	60 studenti rispondenti (10% del totale a cui era stato inviato).
Yu, 2011	Non specificato.	Interviste semi-strutturate.	Qualitativa.	10 interviste.

Tab. 4: Forma di ricerca, strumenti, modalità di analisi e campionamento.

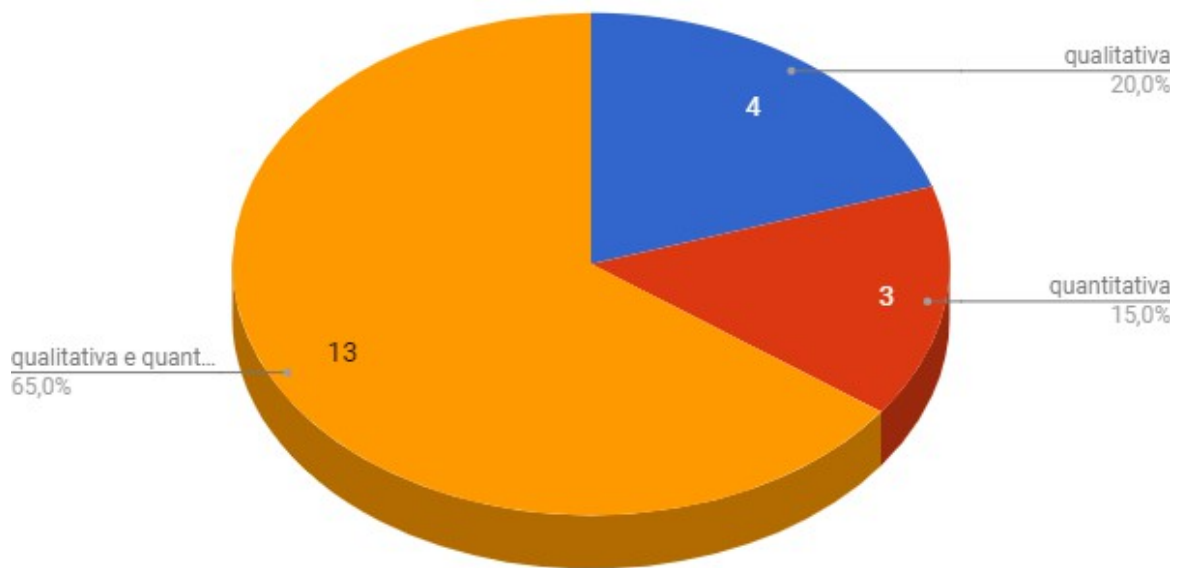


Fig. 5: La tipologia di ricerca utilizzata.

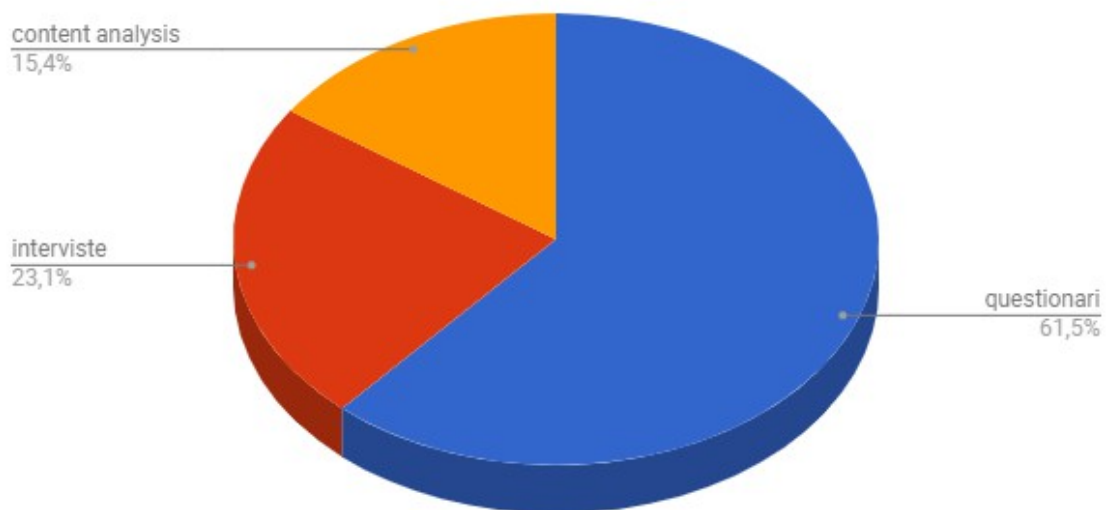


Fig. 6: Gli strumenti di rilevazione utilizzati.

Infine, merita una riflessione ulteriore il fatto che tra i 20 contributi esaminati solo poco meno della metà contengano il tema del rapporto tra ePortfolio e occupabilità nelle domande di ricerca, mentre nella maggior parte dei contributi (11/20) i risultati emergono come aggiuntivi a fronte di un'indagine principale con *focus* differente.

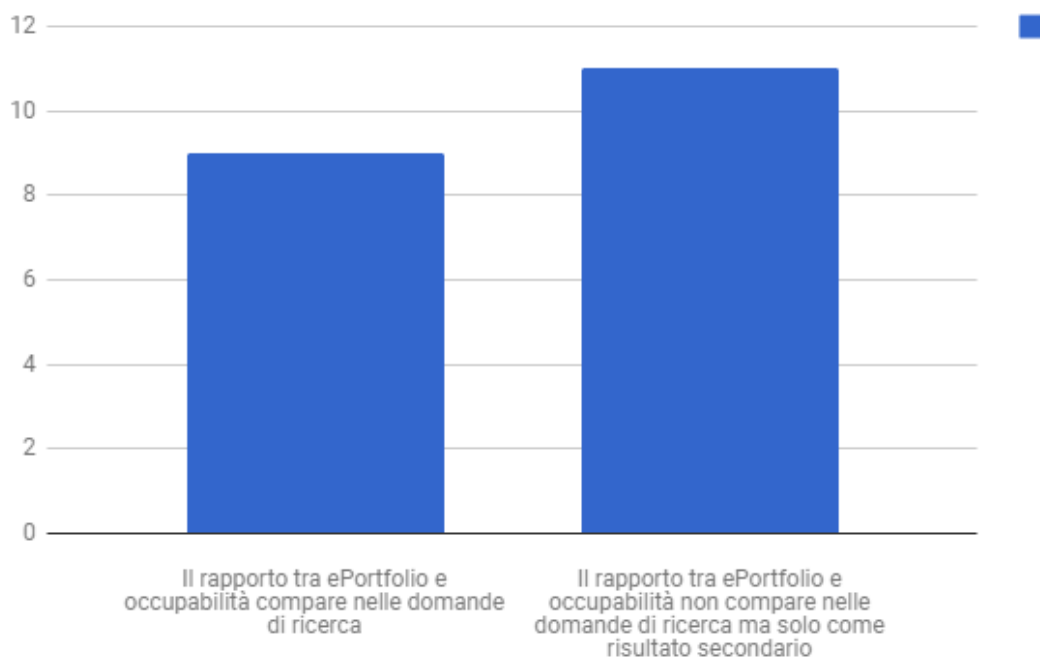


Fig. 7: Relazione tra obiettivi iniziali e rapporto tra ePortfolio e occupabilità.

5.6.4 Risultati delle ricerche

Per quanto riguarda i risultati di ricerca, si è ritenuto opportuno analizzarli separatamente per *target* e unitamente a informazioni di contesto quali la tipologia di ePortfolio preso in esame, se specificato, e la provenienza geografica.

Studenti universitari

Riferimenti bibliografici	Risultati	Tipologia di ePortfolio	Luogo
An & Wilder, 2010	Su scala Likert 1-5, le voci "l'ePortfolio mi aiuta a stabilire i miei obiettivi di carriera" e "vorrei mostrare il mio ePortfolio a potenziali datori di lavoro" ottengono entrambe risultati alti (4.14, 4.24). In generale, gli studenti vedono l'ePortfolio come uno strumento utile soprattutto per trovare lavoro in quanto consente di mostrare artefatti, creatività, conoscenze, qualifiche e conoscenza della tecnologia e viene ritenuto uno strumento utile durante le interviste di lavoro.	ePortfolio implementato nel 2002, inizialmente su Livetext e dopo tre anni abbandonato a favore di Blackboard Content Management System.	Stati Uniti
Cherrstrom, Raisor & Fowler, 2015	L'ePortfolio aiuta a connettere le esperienze di apprendimento con il futuro profilo professionale e a comprendere meglio le proprie abilità e conoscenze, che a loro volta portano una maggiore motivazione nei confronti della scelta professionale. Inoltre, la riflessione favorita dall'ePortfolio aiuta a preparare futuri colloqui di lavoro.	ePortfolio denominato ChemE-Folio, realizzato su Google Sites, sviluppato all'interno di un corso sulla comunicazione scientifica.	Stati Uniti.
Gauthier & Jézégou, 2009	Secondo alcuni studenti l'ePortfolio aiuta a farsi conoscere e riconoscere professionalmente. Questo si è tuttavia scontrato con una realtà in cui gli studenti hanno ricevuto pochissime visite del loro ePortfolio.	ePortfolio sviluppato all'interno del master di gestione delle risorse umane dell'Université Catholique de l'Ouest (Francia).	Francia.
Hsieh, Lee & Chen, 2015	Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di interagire con insegnanti e pari. Esprimono preoccupazioni sulla privacy e sulla sicurezza e vorrebbero che l'ePortfolio fosse interoperabile con altri sistemi quali i <i>social network</i> . Rispetto al valore d'uso dell'ePortfolio, secondo gli studenti consiste nel completare dei compiti di apprendimento(51,6%), nel mostrare i risultati di apprendimento (20,3%), nel presentarsi al mondo del lavoro	Non presente.	Taiwan.

	(30,2%).		
Kennelly, Osborn, Reardon & Shetty, 2016	Gli studenti che hanno compilato l'ePortfolio non si sono valutati meglio né hanno fornito esempi significativi tratti dall'ePortfolio rispetto a quelli che non l'hanno compilato (Nota: secondo gli autori tale risultato potrebbe essere causato dalle difficoltà metodologiche di rilevare gli <i>outcome</i> dell'ePortfolio).	Career Portfolio della FSU University.	Stati Uniti.
Kocoglu, 2008	Quattro studenti su cinque considerano l'ePortfolio uno strumento utile nella loro ricerca di lavoro e durante colloqui di lavoro.	ePortfolio sviluppato all'interno del corso di inglese come seconda lingua nella facoltà di Scienze dell'Educazione.	Turchia.
McWhorter, Delello, Roberts, Raisor & Fowler, 2013	Gli studenti vedono l'ePortfolio come porta di ingresso per il mondo del lavoro e come strumento di preparazione per colloqui di lavoro.	ePortfolio sviluppato su TaskStream.	Stati Uniti.
Ntuli, Keengwe & Kyei-Blankson, 2009	Tutti i partecipanti percepiscono l'ePortfolio come utile nella ricerca di lavoro, grazie alla possibilità di mostrare il proprio stile di insegnamento.	Non presente.	Stati Uniti.
Ritzhaupt, Singh, Seyferth & Dedrick, 2008	Solo il 19% dei rispondenti percepisce l'ePortfolio come utile per trovare lavoro, e il 53% non userebbe l'ePortfolio se fosse nei datori di lavoro.	ePortfolio sviluppato sul software ChalklandWire ePortfolio, soprattutto per fini di valutazione curriculare.	Stati Uniti.
Wakimoto & Lewis, 2014	La maggioranza degli studenti vede l'ePortfolio come utile per la ricerca di lavoro.	ePortfolio sviluppato dagli studenti su Google Sites.	Stati Uniti.
Woodley & Sims, 2011	L'ePortfolio viene visto come vantaggioso in quanto: inviare il link di un ePortfolio a un datore di lavoro è semplice, l'ePortfolio consente maggiore creatività di un regolare CV e i datori di lavoro hanno la possibilità di vedere più abilità con un ePortfolio.	ePortfolio sviluppato su piattaforma Pepplepad, a partire da 2009, incorporata nel programma di sviluppo professionale del Career Center.	Australia.

Tab. 5: Risultati per *target* "studenti universitari".

Docenti			
Riferimenti bibliografici	Risultati	Tipologia di ePortfolio	Luogo
Baird, Gamble & Sidebotham, 2016	Secondo il 95% dei docenti l'ePortfolio è uno strumento in grado di guidare gli studenti nella loro carriera futura. In particolare, i docenti ritengono che aiuti a sviluppare autostima (90%), consolidare l'apprendimento (90%), sviluppare pensiero critico (95%), tenere traccia del proprio sviluppo personale (90%). Suggestimenti: rendere l'ePortfolio in formato stampabile per colloqui di lavoro e contenere una sezione sulle prospettive future.	ePortfolio implementato su Google Sites, che gli studenti di ostetricia sono tenuti a compilare nell'ultimo semestre per documentare la loro preparazione accademica in relazione a pensiero critico, riflessione sulla pratica, l'applicazione degli standard professionali richiesti, etica e livelli richiesti a un ostetrico professionista.	Australia.
Hsieh, Lee & Chen, 2015	Solo il 15,3% dei datori di lavoro ha sentito parlare di ePortfolio, diversamente dai docenti, la cui percentuale è di 70,8%. In generale molti datori di lavoro e docenti hanno un'attitudine positiva verso ePortfolio e ricerca di lavoro da parte degli studenti. Il 51,1% dei docenti e il 47,5% dei datori di lavoro auspica un'integrazione tra ePortfolio e sistemi di ricerca lavoro.	Non presente.	Taiwan.
Whitworth, Deering, Hard & Jones, 2011	Il 20% dei dirigenti scolastici preferisce l'uso dell'ePortfolio nel processo di reclutamento, mentre il 73% è neutrale; 15% e 68% tra i docenti.	Non presente.	Stati Uniti.

Tab. 6: Risultati per target "docenti".

Datori di lavoro

Riferimenti bibliografici	Risultati	Tipologia di ePortfolio	Luogo
Hart Research Associates Washington, 2016	L'80% dei datori di lavoro affermano che nel processo di reclutamento sarebbe molto (36%) o abbastanza (44%) utile avere accesso a un portfolio elettronico che riassume e dimostri i risultati degli individui nelle competenze chiave e nelle aree di conoscenza (es. comunicazione efficace, conoscenza nel proprio settore, abilità applicate, ragionamento basato su evidenze e capacità di prendere decisioni in modo etico), oltre al CV e alle trascrizioni universitarie.	Non presente.	Stati Uniti.
Hsieh, Lee & Chen, 2015	Il 15,3 % dei selezionatori ha sentito parlare dell'ePortfolio dalle scuole o online. Il 96,6% non ha mai consultato l'ePortfolio di uno studente. 52,5% dei selezionatori consulterebbe l'ePortfolio di uno studente per una media di 5 minuti.	Non presente.	Taiwan.
Leece, 2005	Oltre il 50% dei rispondenti non sa cosa sia l'ePortfolio, e in generale i rispondenti ne hanno una conoscenza bassa. Inoltre, la maggioranza dei rispondenti non associa il termine ePortfolio alla selezione del personale, e non sa dire se lo sarà potenzialmente in futuro. Solo il 10% dei rispondenti ritiene che l'ePortfolio sarebbe utile in fase di intervista e per il 5% è utile in tutte le fasi.	Non presente.	Australia.
Ward & Moser, 2008	La maggior parte dei datori di lavoro non ha mai sentito parlare di ePortfolio; tuttavia, un consistente 56% lo utilizzerebbe in futuro nel processo di selezione. Le ragioni per cui i datori di lavoro non hanno	Non presente.	Stati Uniti.

	<p>utilizzato l'ePortfolio sono: mancanza di familiarità con lo strumento (75%), non lo ritengono uno strumento prezioso (14%), mancanza di tempo (13%), costi elevati (12%).</p>		
Yu, 2011	<p>6 su 10 intervistati non hanno mai sentito parlare dell'ePortfolio.</p> <p>Tutti gli intervistati hanno espresso un'opinione positiva sull'ePortfolio. Alcune opinioni emerse: l'ePortfolio può mettere in luce le abilità di sintesi e integrazione dello studente; potrei considerare di richiedere l'ePortfolio ai prossimi candidati; potrei usare l'ePortfolio in fase finale di selezione per decidere; l'ePortfolio non sostituisce il cv, né può essere un'integrazione; potrebbe diventare molto popolare una volta che i datori di lavoro acquistano familiarità con lo strumento.</p>	ePortfolio implementato alla Jinwen University (Taiwan) orientato alla ricerca di lavoro.	Taiwan.

Tab. 7: Risultati per *target* "datori di lavoro".

Dirigenti scolastici			
Riferimenti bibliografici	Risultati	Tipologia di ePortfolio	Luogo
Nodoye, Ritzhaupt & Parker, 2012	I vantaggi dell'uso dell'ePortfolio includono: maggiori informazioni sui candidati, informazioni più accessibili e organizzate, la presenza di evidenze. Tra i contro, il molto tempo speso nel consultare un ePortfolio.	Non presente.	Stati Uniti.
Strawhecker, Messersmith & Balcom, 2007	L'ePortfolio costituisce un valido aiuto nel processo di assunzione in quanto consente di: visualizzare artefatti, fornisce uno sguardo d'insieme, permette di valutare le competenze organizzative del candidato.	Non presente.	Stati Uniti.
Whitworth, Deering, Hard & Jones, 2011	Il 20% dei dirigenti scolastici preferisce l'uso dell'ePortfolio nel processo di reclutamento, mentre il 73% è neutrale; 15% e 68% tra i docenti.	Non presente.	Stati Uniti.

Tab. 8: Risultati per *target* "Dirigenti scolastici".

Adulti disoccupati			
Riferimenti bibliografici	Risultati	Tipologia di ePortfolio	Luogo
Stevens, 2008	L'ePortfolio ha aiutato i partecipanti ad avere una migliore comprensione delle proprie abilità e risorse, ha migliorato l'autostima, la motivazione, ha contribuito a modificare in positivo l'attitudine riguardo età e possibilità di ottenere un impiego, migliorato la capacità di proporsi nel mondo del lavoro con CV e nei colloqui di lavoro grazie alla presenza di evidenze.	ePortfolio sviluppato su software Vitaelity, con scopo formativo (di riflessione e apprendimento) e di "marketing".	Regno Unito.

Tab. 9: Risultati per *target* "adulti disoccupati".

5.7 Discussione dei risultati della rassegna

Un primo elemento che occorre sottolineare riguarda la proporzione totale tra i contributi trovati in seguito all'interrogazione delle banche dati. Di essi, solo 41 su 252 hanno riguardato il rapporto tra ePortfolio e mondo del lavoro, nonostante le stringhe di ricerca fossero mirate al tema dell'occupabilità. In generale c'è una prevalenza di contributi empirici (148 su 252) rispetto agli apporti teorici (104 su 252), proporzione ancora più accentuata nei contributi riguardanti il rapporto tra ePortfolio e occupabilità (10 i teorici, 31 gli empirici).

Per quanto riguarda la qualità metodologica dei contributi, pur avendo applicato dei criteri di valutazione critica non eccessivamente penalizzanti, 5 articoli su 25 sono stati rimossi dalla selezione. È un dato che fa riflettere poiché la limitazione a contributi *peer-reviewed* provenienti da banche dati scientifiche avrebbe dovuto ridurre la "letteratura grigia" sul tema, pur molto ampia.

Per quanto riguarda il *target* dei contributi selezionati, il fatto che la maggior parte delle ricerche prenda in esame studenti universitari (12/20), di cui la maggior parte di scienze dell'educazione (4/12) non stupisce particolarmente per almeno tre ordini di ragioni:

1. la maggiore diffusione dell'ePortfolio in ambito universitario, soprattutto nella formazione degli insegnanti;
2. la maggiore disponibilità delle università di condurre ricerche metodologicamente valide;
3. l'enfasi posta sulla "terza missione" dell'università e sull'importanza di garantire una formazione universitaria che sia spendibile nel mercato del lavoro.

Il secondo *target* per frequenza riguarda i datori di lavoro, soprattutto se si considera che i dirigenti scolastici nel contesto statunitense possono essere assimilati a datori di lavoro di aziende private, quindi le due categorie possono essere considerate concettualmente accorpate.

Gli adulti disoccupati compaiono come *target* di ricerca in un unico contributo. Tale categoria è oggetto di numerose misure finanziate all'interno di progetti europei, anche comprendenti l'uso dell'ePortfolio; tuttavia difficilmente gli output dei progetti europei comprendono articoli scientifici *peer reviewed* e metodologicamente validi.

Per quanto riguarda la distribuzione geografica dei contributi, essa rispecchia almeno in parte le aree di diffusione dell'ePortfolio, soprattutto se consideriamo la prevalenza del *target* analizzato (studenti universitari): le università americane e australiane detengono sicuramente il primato per utilizzo dell'ePortfolio.

Rispetto alla metodologia utilizzata, vi è una prevalenza di studi a metodi misti, seguiti da ricerche qualitative (4/20) e quantitative (3/20). Gli strumenti utilizzati sono in prevalenza questionari, seguiti da interviste e *content analysis*, frequentemente in combinazione. Il numero dei partecipanti è molto vario: si va da un minimo di 4 studenti intervistati sino a numeri molto più elevati (es. in Hart Research Associates Washington, 2016).

Come già precedentemente rilevato, tra i 20 contributi esaminati solo poco meno della metà contengono il tema del rapporto tra ePortfolio e occupabilità nelle domande di ricerca, mentre nella maggior parte dei contributi (11/20) i risultati emergono come aggiuntivi a fronte di un'indagine principale con *focus* differente.

Un'ultima analisi riguarda i risultati di ricerca dei contributi analizzati. Essi sono stati suddivisi per *target* per consentire un'analisi più completa e più aderente al contesto.

Gli studenti interpellati, quasi nella totalità dei contributi presi in esame, hanno espresso un parere favorevole all'uso dell'ePortfolio per presentarsi al mondo del lavoro. L'ePortfolio in particolare consentirebbe di:

- mostrare concretamente le abilità acquisite (An & Wilder, 2010; Woodley & Sims, 2011);
- connettere le esperienze di apprendimento al proprio profilo professionale (Cherrstrom, Raisor & Fowler, 2015);
- essere più motivati verso gli obiettivi professionali (Cherrstrom, Raisor & Fowler, 2015);
- essere più preparati per i colloqui di lavoro (Cherrstrom, Raisor & Fowler, 2015; Kogolu, 2008; McWorther, Delello, Roberts, Raisor & Fowler, 2013);
- avere maggiore riconoscimento professionale (Gauthier & Jézégou, 2009);
- interagire con pari e insegnanti;
- esercitare una maggiore creatività rispetto alla compilazione di un CV (Woodley & Sims, 2011).

Aspetti critici emergono in due contributi: nel primo rispetto alla mancanza di riscontro nella effettiva consultazione da parte dei datori di lavoro dell'ePortfolio (Gauthier & Jézégou, 2009), nel secondo viene espresso un certo scetticismo rispetto all'uso dell'ePortfolio per trovare lavoro (Rizhaupt, Singh, Seyferth & Dedrick, 2008). Tuttavia, occorre rilevare come in quest'ultimo contributo l'ePortfolio cui si fa riferimento è un ePortfolio sviluppato per finalità di

valutazione curricolare e non con finalità specifiche di presentazione al mondo del lavoro.

I docenti generalmente considerano positivamente l'uso dell'ePortfolio per la carriera degli studenti, in quanto può aiutare a sviluppare autostima, pensiero critico e tenere traccia del proprio sviluppo personale (Baird, Gamble & Sidebotham, 2016). Emergono inoltre alcuni suggerimenti, quali quello di rendere l'ePortfolio stampabile per eventuali colloqui, inserire una sezione sulle prospettive future (Baird, Gamble & Sidebotham, 2016), integrare l'ePortfolio con altri sistemi di ricerca lavoro (Hsieh, Lee & Chen, 2015).

Più controversi i risultati dell'ultimo contributo considerato:interrogati sulla possibilità di utilizzare l'ePortfolio come strumento di assunzione degli insegnanti, solo il 15% si esprime favorevolmente, mentre il 68% si dichiara neutrale (Whitworth, Deering, Hard & Jones, 2011).

Come anticipato, si ritiene di poter analizzare il target dei datori di lavoro unitamente a quello dei dirigenti scolastici, essendo essi nel contesto territoriale (Stati Uniti) datori di lavoro anch'essi a tutti gli effetti. Verranno anzitutto presentati i principali nodi tematici, che sono stati identificati nei seguenti:

- il grado di conoscenza dell'ePortfolio da parte dei datori di lavoro (Hsieh, Lee & Chen, 2015; Leece, 2005; Ward & Moser, 2007; Yu, 2012);
- le informazioni che si vorrebbero trovare in un ePortfolio (Hsieh, Lee & Chen, 2015; Ward & Moser, 2007; Yu, 2010);
- quale può essere un "valore aggiunto" dell'ePortfolio rispetto ad altri strumenti più tradizionali (Leece, 2005);
- in quale fase del processo di selezione includere un ePortfolio (Leece, 2005; Ward e Moser, 2007);

- il tempo di consultazione di un ePortfolio (Hsieh, Lee & Chen, 2015);
- su quale supporto ricevere un ePortfolio (Ward e Moser, 2007);
- eventuali criticità (Hsieh, Lee & Chen, 2015, Leece, 2005).

I risultati emersi suggeriscono in generale una scarsa conoscenza dell'ePortfolio da parte dei datori di lavoro, persino in contesti dove lo strumento è ampiamente utilizzato all'interno di università e agenzie formative (Hsieh, Lee & Chen, 2015; Leece, 2005; Ward e Moser, 2007; Yu, 2012). Questo è senza dubbio un dato che porta a riflettere sulla scarsa comunicazione tra i sistemi formativi tradizionali ed i contesti professionali. Ward e Moser (2007) rispetto a tale problematica ritengono che sia compito soprattutto delle università valorizzare l'ePortfolio agli occhi dei datori di lavoro, in tre modi: anzitutto dando la possibilità agli studenti di utilizzare il proprio ePortfolio anche una volta laureati, poi incoraggiando gli studenti ad inserire le evidenze che, secondo questa ricerca, sono più apprezzate dai datori di lavoro e infine facendo azioni conoscitive e promozionali dell'ePortfolio verso le aziende, ad esempio durante le *job fair* all'interno del campus.

In generale i datori di lavoro vedono l'ePortfolio come uno strumento utile nel processo di reclutamento (Hart Research Associates Washington, 2016) in quanto consentirebbe di:

- mostrare concretamente le abilità acquisite grazie alla presenza di evidenze (Hart Research Associates Washington, 2016; Nodoye, Rizhaupt & Parker, 2012; Strawhecker, Messersmith & Balcom, 2007);
- fornire informazioni sulle competenze chiave, quali comunicazione efficace, conoscenza nel proprio settore, abilità applicate, ragionamento basato su

- evidenze e capacità di prendere decisioni in modo etico (Hart Research Associates Washington, 2016);
- fornire uno “sguardo d’insieme” su un candidato (Strawhecker, Messersmith & Balcom, 2007);
 - la maggiore accessibilità delle informazioni (Nodoye, Rizhaupt & Parker, 2012);
 - una migliore organizzazione (Nodoye, Rizhaupt & Parker, 2012);
 - fornire maggiori e diverse informazioni rispetto ad altri strumenti (Leece, 2005; Nodoye, Rizhaupt & Parker, 2012; Ward e Moser, 2007; Yu, 2011).

Per quanto riguarda la media di tempo di consultazione dell’ePortfolio, essa si colloca intorno ai 5 minuti (Hsieh, Lee & Chen, 2015).

I punti di debolezza che emergono sono:

- il tempo nel consultare un ePortfolio (Nodoye, Rizhaupt & Parker, 2012; Ward e Moser, 2007);
- la possibilità che l’ePortfolio possa essere copiato da altri (Hsieh, Lee & Chen, 2015);
- la mancanza di un vero e proprio valore aggiunto rispetto ad altri strumenti (Leece, 2005);
- il rischio di non personalizzare lo strumento a seconda dei destinatari (Leece, 2005).

Tra le sezioni che i datori di lavoro vorrebbero trovare in un ePortfolio, vi sono:

- Curriculum Vitae (Yu, 2011; Ward & Moser, 2007);
- lavori scritti (Ward & Moser, 2007);
- progetti (Ward & Moser, 2007);
- presentazioni (Ward & Moser, 2007);

- riflessioni (Yu, 2011);
- certificati linguistici (Yu, 2011);
- un breve video di presentazione (Yu, 2011);
- programmi delle lezioni (Ward & Moser, 2007).

In più contributi emerge l'importanza di integrare l'ePortfolio con sistemi di reclutamento aziendale (Hsieh, Lee & Chen, 2015; Leece, 2005).

5.8 Conclusioni

Rispetto alla domanda di ricerca iniziale, gli studi empirici analizzati nella rassegna sembrano andare nella direzione di risposte affermative. Tuttavia è necessario precisare che la rassegna effettuata ci consente di dare una risposta a domande descrittive-esplorative piuttosto che a domande di tipo correlazionale o di tipo causale.

La maggior parte delle ricerche prese in esame riguarda opinioni, spesso rispetto a un uso *potenziale* e non vi sono studi che mettano in relazione ePortfolio e l'effettiva ricerca di lavoro (anche per i limiti metodologici che una ricerca di questo tipo incontrerebbe nello stabilire un rapporto diretto di causa-effetto). Benché si sia cercato di tener conto degli elementi chiave che caratterizzano una rassegna sistematica e di esplicitare i diversi passaggi del protocollo, tra cui il doppio controllo delle procedure adottate, ci sembra importante ribadire che l'obiettivo da noi prescelto a proposito dell'uso del metodo di sintesi di ricerca adottato e dell'integrazione dei risultati di più studi empirici (i cosiddetti studi primari) non era tanto di pervenire a una generalizzazione, quanto piuttosto di

fare il punto della ricerca sul problema da noi evidenziato che assicurasse maggiore attendibilità e validità interna piuttosto che esterna.

Capitolo 6. Analisi di modelli e esperienze di ePortfolio e studio di caso multiplo

In questo capitolo viene presentata una mappatura rispetto alle esperienze in essere e passate di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro, analizzandone presupposti, elementi di contesto e realizzazione concreta. Da tale analisi è emerso come le esperienze possano essere classificate in:

- ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro realizzato all'interno dell'università e rivolto unicamente a studenti universitari;
- ePortfolio sviluppato nell'ambito di progetti europei;
- ePortfolio realizzato nell'ambito di esperienze territoriali.

In base a questa prima analisi, si è deciso, in accordo con l'oggetto e gli obiettivi di ricerca, di focalizzarsi su quest'ultima categoria (ePortfolio realizzato nell'ambito di esperienze territoriali). Mentre i primi (ePortfoli per studenti universitari) si focalizzano su un unico *target* e i secondi, come spesso accade nell'ambito dei progetti europei, difficilmente hanno seguito e si concludono con la chiusura delle piattaforme create, l'ultima categoria esaminata ha due caratteristiche che la rendono particolarmente interessante per il nostro oggetto di ricerca, ovvero:

- l'ePortfolio è rivolto (potenzialmente) a tutti i cittadini;
- l'ePortfolio è sviluppato a seguito di politiche locali e dunque può contare (con alcune eccezioni) su una maggiore continuità.

Di questi, due esperienze di quelle internazionali (eFolio Minnesota e Lorfolio) sono state considerate particolarmente emblematiche in quanto presentano entrambe le caratteristiche riportate (ePortfolio rivolto a tutti, progetto attivo da anni con continuità e prospettive di prosecuzione).

Infine, posto che l'obiettivo generale dello studio è quello di elaborare linee guida per l'introduzione dell'ePortfolio nel contesto italiano, si è stabilito di realizzare uno studio di caso multiplo nel territorio nazionale.

6.1 Modelli e esperienze di ePortfolio

6.1.1 ePortfolio per studenti universitari

In questa sezione vengono presentati i modelli/realizzazioni di ePortfolio che sono stati considerati emblematici dell'uso dello strumento per promuovere il passaggio dall'università al mondo del lavoro; essi rappresentano solo una piccola selezione rispetto alle molte istituzioni universitarie che fanno uso dell'ePortfolio, non solo negli Stati Uniti ma anche in Canada, Australia, Nuova Zelanda e Gran Bretagna e in altri paesi. Nelle università statunitensi l'ePortfolio è prevalentemente un ePortfolio di bilancio, con forte attenzione sul risultato finale più che sul processo: a dimostrazione di ciò, prassi diffusa all'interno di tali istituzioni è quella di premiare il miglior ePortfolio, generalmente secondo criteri di grafica, presentazione finale, originalità, ecc. A tal fine l'ePortfolio viene messo in grande risalto all'interno dei siti web delle università e i migliori vengono caricati in una *gallery* liberamente consultabile.

Questo aspetto emerge meno nelle università europee, che sembrano caratterizzarsi per una maggiore enfasi attribuita al processo.

Le principali differenze riscontrabili tra le diverse esperienze prese in esame sono riconducibili ai seguenti aspetti:

- obbligatorietà della compilazione ai fini della laurea/possibilità di scelta da parte dello studente;
- presenza di una piattaforma dell'istituzione/assenza di una piattaforma;
- interazione con ambienti di apprendimento/assenza di interazione;

- maggiore strutturazione dello strumento/minore strutturazione;
- ePortfolio di proprietà dell'istituzione/ePortfolio di proprietà dell'utente.

ePortfolio della Auburn University	
Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Organizzazione	La Auburn University è un'università pubblica fondata nel 1856 che ha sede ad Auburn, nello stato dell'Alabama (Stati Uniti) e conta più di 25.000 studenti e 1.200 dipendenti. Ha una vastissima offerta formativa, che spazia dall'agricoltura all'economia passando per l'ingegneria, le scienze naturali, le scienze umane, l'educazione, ecc.
Descrizione del progetto	<p>L'<i>ePortfolio Project</i> è nato nell'ambito del servizio della Auburn University dedicato alla promozione della scrittura in ambito universitario, denominato <i>Office of University Writing (OUW)</i>. Chiunque tra gli studenti può partecipare; per la costruzione del proprio ePortfolio lo studente può contare sul supporto dei servizi dell'università (il personale del <i>Writing Center</i>, della biblioteca, del laboratorio multimediale, del servizio di <i>placement</i>) e su <i>workshop</i> organizzati periodicamente.</p> <p>Sul sito della Auburn University sono a disposizione risorse gratuite e <i>vademecum</i> per aiutare gli studenti ad orientarsi nella costruzione del proprio ePortfolio. Alcuni studenti, denominati "ambasciatori dell'ePortfolio" (<i>ePortfolio ambassadors</i>), sono i portavoce del progetto e aiutano a promuoverlo, in primis elaborando un proprio ePortfolio, poi aiutando gli altri studenti a fare lo stesso. Gli "ambasciatori" vengono formati in varie fasi (con <i>bootcamp</i>, <i>workshop</i> tematici); successivamente sono tenuti a partecipare ad attività ed eventi che supportano il progetto, a fare incontri nelle classi per promuovere l'ePortfolio, ad aiutare gli altri studenti, ecc.</p>
Piattaforma	La Auburn University non mette a disposizione dei propri studenti una piattaforma ma ne suggerisce alcune, mettendone in evidenza

	<p>pregi e difetti in una tabella comparativa presente sul sito dell'università. Le piattaforme (tutte gratuite) che vengono suggerite dalla Auburn University per la costruzione del proprio ePortfolio sono: <i>Wix, Weebly, Wordpress, Google Sites</i>. La scelta di non "imporre" agli studenti una piattaforma predefinita risiede nel desiderio che gli studenti, una volta laureati, possano continuare ad aggiornare il proprio ePortfolio esportandolo anche ad altri contesti; in questo modo inoltre l'università di Auburn rimane aperta alla possibilità di passare a <i>software</i> più avanzati che dovessero emergere dalla ricerca in ambito tecnologico.</p>
<p>Struttura</p>	<p>Anche per quanto riguarda la struttura dell'ePortfolio, non essendoci un portale predefinito messo a disposizione dall'Università, viene lasciata agli studenti una certa libertà. Le sezioni create dagli studenti all'interno dell'ePortfolio sono varie e dipendono molto dalla soggettività dell'autore e dal suo profilo scolastico e professionale. Quelle comuni a quasi tutti gli ePortfoli sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Home</i>, in cui ci può essere una breve presentazione dello studente e/o un rimando alle altre sezioni dell'ePortfolio; - <i>About me</i>, in cui lo studente descrive se stesso, i propri interessi, i propri obiettivi, eventualmente supportato da foto o video; - <i>Contact</i>, in cui vengono inserite informazioni di contatto (indirizzo postale, e-mail, eventuale contatto Skype, ecc.). <p>Le parti centrali presentano una maggiore variabilità: alcuni studenti inseriscono il CV (<i>resume</i>), altri dividono le sezioni in base alle proprie esperienze lavorative o ambizioni professionali (es. sezioni <i>reader+writer/teacher</i>), altri ancora distinguono esperienza formativa ed esperienza professionale; c'è chi inserisce una sezione apposita per parlare dei propri valori e della propria concezione della vita e della propria professione (<i>My philosophy</i>).</p>

ePortfolio della Florida State University	
Periodo di realizzazione	2002- attualmente attivo.
Organizzazione	La Florida State University (FSU) è un'università pubblica fondata nel 1851 che ha sede nella capitale dello stato della Florida (USA), Tallahassee. L'ateneo è composto da 15 <i>college</i> e 39 tra istituti e centri di ricerca, e presenta alcune eccellenze sia nella ricerca che nella didattica. Conta quasi 40mila studenti e circa 6mila dipendenti.
Descrizione del progetto	Il <i>Career Center and Career Portfolio</i> della FSU ha messo a punto il progetto " <i>Fsu Career Portfolio</i> ", che ha lo scopo di preparare gli studenti al mondo del lavoro attraverso la creazione di un ePortfolio, elaborato all'interno di una piattaforma <i>ad hoc</i> dell'università. Gli studenti, una volta implementato il proprio ePortfolio, possono sottoporlo a potenziali datori di lavoro o utilizzarlo per candidarsi a corsi post-laurea. L'esperienza dell'FSU è molto articolata ed è stata negli anni accompagnata da pubblicazioni e studi.
Piattaforma	Piattaforma <i>ad hoc</i> realizzata dall'università.
Struttura	<p>Sul sito del <i>Career Center</i> si trova moltissimo materiale di introduzione all'ePortfolio, tra cui diverse guide all'utilizzo e simulazioni. Gli studenti accedono al proprio ePortfolio attraverso il sito, entrando nella sezione "studenti" con le proprie credenziali universitarie.</p> <p>La piattaforma presenta tre sezioni distinte: <i>build</i> (costruisci), <i>manage</i> (gestisci), <i>learn</i> (impara). La parte di costruzione del proprio ePortfolio a sua volta è articolata nelle seguenti sezioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - matrice delle competenze (<i>skills matrix</i>); - profilo; - Curriculum Vitae;

- referenze;
- evidenze.

Le competenze presenti nella matrice sono: comunicazione, creatività, pensiero critico, leadership, gestione della propria vita, capacità di fare ricerca/ sviluppare progetti, responsabilità sociale, lavoro di squadra, capacità tecniche/ scientifiche. Nell'asse verticale della matrice sono indicate le possibili modalità con cui lo studente può avere acquisito le competenze indicate: tramite corsi, lavoro o *stage*, volontariato, associazionismo, interessi o esperienze varie. Nelle caselle che incrociano competenza e modalità di acquisizione, si possono caricare le evidenze. Mediante la sezione di gestione del proprio ePortfolio, è possibile visualizzare il prodotto finale, personalizzarlo, scegliere le modalità di accesso da parte di esterni (ePortfolio aperto, chiuso, o aperto con password). Nella sezione di apprendimento, si possono consultare varie guide su argomenti diversi (es. sulle competenze), e esempi di ePortfolio.

Le sezioni dell'ePortfolio della FSU sono predefinite e sono 5: *profile* (profilo), *resume* (Curriculum Vitae), *skills* (competenze), *referencies* (referenze), *arctifacts* (artefatti).

ePortfolio della LaGuardia State University	
Periodo di realizzazione	2001- attualmente attivo.
Organizzazione	Il LaGuardia Community College è una università pubblica di durata biennale (una tipologia che negli Stati Uniti viene denominata <i>Community College</i> , o <i>two-years college</i>), con sede nella città di New York (stato di New York, USA). L'università di LaGuardia è stata fondata nel 1968 e conta circa 17mila studenti.
Descrizione del progetto	<p>Dopo le prime sperimentazioni risalenti al 2001, le iniziative riguardanti l'ePortfolio al LaGuardia Community College hanno conosciuto un grande sviluppo, tanto che oggi è considerata tra le realtà più significative negli Stati Uniti.</p> <p>Nel sito dell'università vi sono risorse per studenti, video, e una galleria di ePortfoli di studenti laureati in discipline diverse.</p>
Piattaforma	L'ePortfolio del LaGuardia Community College è stato sviluppato sulla piattaforma <i>Digication</i> .
Struttura	Lo studente è guidato passo passo nella compilazione del proprio ePortfolio all'interno della piattaforma. Può decidere lo sfondo, il template, l'accessibilità (privato/ privato all'interno della comunità del LaGuardia College/ pubblico). All'interno della comunità del LaGuardia College, si può scegliere a quale gruppo renderlo visibile (es. gli studenti di un determinato corso). Gli studenti visualizzano tre sezioni del proprio ePortfolio: <i>edit</i> (modifica), <i>preview</i> (anteprima) e <i>published</i> (pubblicato). Le sezioni predefinite dell'ePortfolio sono: <i>welcome</i> (benvenuti), <i>about me</i> (mi presento), <i>my educational and career goals</i> (i miei obiettivi professionali e formativi), <i>my achievements</i> (i miei traguardi raggiunti), <i>my connections</i> (i miei collegamenti). Tuttavia, gli studenti possono modificare i campi predefiniti e sostituirli. Gli studenti possono

compilare tre tipologie di ePortfolio: un *introductory ePortfolio* (ePortfolio introduttivo) per studenti con meno di 45 crediti e la cui materia di studio non preveda un *template* specifico; un *advanced ePortfolio* (ePortfolio avanzato) per studenti con più di 45 crediti e la cui materia di studio non preveda un *template* specifico; un *programmatic ePortfolio* (ePortfolio per programmi) studiato per materie specifiche.

Il LaGuardia Community College mette a disposizione dei propri studenti, oltre alle numerose risorse online, un ufficio dedicato al supporto nella stesura del proprio ePortfolio, con consulenti e studenti-mentori, aperto tutti i giorni, oltre a *workshop* periodici.

Ogni semestre un gruppo selezionato di studenti lavora con lo staff dell'*ePortfolio Student Scholars Project* per sviluppare il proprio ePortfolio. I partecipanti che concludono il percorso con il massimo dei voti ricevono un premio in denaro.

ePortfolio della Louisiana State University	
Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Organizzazione	L'università della Louisiana (<i>Louisiana State University, LSU</i>) è un'università pubblica fondata nel 1860 che si trova a Baton Rouge, nello stato della Louisiana (USA).
Descrizione del progetto	La LSU ha messo a punto un programma denominato <i>Communication across the curriculum (CxC)</i> , con l'obiettivo di formare, guidare e riconoscere studenti che dimostrino particolari capacità comunicative. CxC ha l'obiettivo di formare gli studenti al fine di migliorare le loro capacità comunicative a 360 gradi. Parte integrante del programma è la costruzione di un ePortfolio, requisito fondamentale per essere identificati come " <i>distinguished communicator</i> " (ottimi comunicatori).
Piattaforma	Non c'è una piattaforma dell'università in cui compilare l'ePortfolio; le piattaforme consigliate sono i siti Google Sites, iWeb, Weebly, Wix, WordPress, Yola. Oltre all'ePortfolio, gli studenti sono tenuti a creare una cartella personale contenente i propri <i>file</i> . La creazione della propria cartella dovrebbe aiutare gli studenti nel processo di riflessione ed è utilizzata dallo staff dell'università per valutare l'idoneità degli studenti nel ricevere la certificazione di "illustri comunicatori".
Struttura	L'università in questo caso non fornisce linee guida per la compilazione del proprio ePortfolio, ma rende pubblica la rubrica che viene utilizzata per la sua valutazione. Elementi che vengono valutati sono ad esempio la <i>homepage</i> e come questa comunichi o meno gli obiettivi dello studente e se orienti il visitatore all'interno del sito; altri aspetti che vengono valutati sono la costruzione del sito, la grafica, la correttezza delle citazioni, ecc.

ePortfolio della Université de Montréal

Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Organizzazione	L'Università di Montréal è un'università in lingua francese, uno dei quattro atenei della città di Montréal, principale città della provincia canadese del Québec. Comprende tredici facoltà, oltre sessanta dipartimenti e due scuole affiliate, l'École Polytechnique (politecnico) e l'HEC Montréal (scuola di management).
Descrizione del progetto	La piattaforma eduportfolio.org ha le seguenti caratteristiche: è semplice da utilizzare, flessibile, interattiva; consente di caricare evidenze di tipo diverso (testo, audio, video...), facilita la ricerca e lo scambio di informazioni, permette di personalizzare la presentazione all'esterno, dà la possibilità di mostrare solo ciò che si rende pubblico.
Piattaforma	Eduportfolio.org
Struttura	Non c'è una struttura predeterminata.

ePortfolio dell'Università di Edimburgo

Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Organizzazione	L'Università di Edimburgo (<i>Edinburgh University</i>), fondata nel 1582, è una delle più antiche ed importanti del Regno Unito, con oltre 25mila studenti e una vasta offerta formativa, che comprende 3 <i>colleges</i> (<i>Arts, Humanities & Social Sciences, Medicine & Veterinary Medicine, Science & Engineering</i>) suddivisi al loro interno in 20 scuole.
Descrizione del progetto	L'ePortfolio per gli studenti dell'università di Edimburgo non è obbligatorio. Esso viene generalmente introdotto agli studenti all'interno di un corso o di un programma specifico (per esempio lo <i>SLICCs Project</i> o alcuni programmi del <i>Career Service</i> per favorire l'occupabilità degli studenti). Vi sono tuttavia alcuni casi (es. scuola di Medicina) in cui l'ePortfolio viene utilizzato durante tutto il percorso accademico ed è parte integrante della valutazione finale (che è anche accreditamento professionale). Il progetto <i>SLICCs</i> , lanciato nel 2015, prevede la costruzione, da parte dello studente, di un'"esperienza di apprendimento", realizzata in ambiti non formali e informali, che viene progettata, realizzata e valutata dallo studente stesso e le cui evidenze vengono riportate all'interno dell'ePortfolio. La realizzazione di uno SLICC (<i>Student-Led, Individually-Created Course</i>) dà la possibilità, se completato nelle sue varie fasi e dimostrando un impegno non inferiore alle cento ore di lavoro, di acquisire 10 crediti universitari.
Piattaforma	<i>Pepplepad</i> .
Struttura	<i>Pepplepad</i> è una piattaforma molto flessibile che si presenta inizialmente come una sorta di "foglio bianco" e può essere modificata e personalizzata sia dai docenti che dagli studenti. Essa è

incorporata nella pagina iniziale dello studente (da cui gestisce tutta la sua carriera accademica) e si attiva con un semplice "click". Le sezioni pertanto dipendono dal progetto di riferimento e dallo scopo verso cui lo strumento è orientato.

Una volta laureato, lo studente può continuare a utilizzare il proprio ePortfolio grazie ad una convenzione tra l'Università di Edimburgo e Pepplepad, che consente l'utilizzo gratuito e a vita dell'ePortfolio. Non ci sono tuttavia dati su quanti studenti effettivamente colgano questa opportunità e continuino a utilizzare l'ePortfolio una volta laureati.

ePortfolio del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna

Periodo di realizzazione	2014-2017
Descrizione del progetto	<p>Il Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale (Giovannini, 2017) è stato elaborato nell'ambito del PRIN "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" coordinato da Gaetano Domenici.</p> <p>Tale Sistema si articola in tre parti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. una parte destinata agli studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua; 2. una di bilancio per studenti/laureandi di altri corsi di studio universitari, nel quale sono state considerate in particolare le competenze trasversali; 3. una rivolta ad adulti in transizione al/nel mercato del lavoro.
Piattaforma	<p><i>Mahara</i> per la parte rivolta agli studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua.</p> <p>Software realizzato <i>ad hoc</i> per il sistema generale di supporto, per l'ePortfolio per studenti universitari sulle competenze trasversali e per l'ePortfolio per adulti in transizione al/nel mercato del lavoro.</p>
Struttura	<p>L'ePortfolio per studenti su <i>Mahara</i> è stato articolato nelle seguenti sezioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi presento e CV; - ePortfolio a sostegno del proprio processo di apprendimento; - ePortfolio di autovalutazione dei risultati dell'apprendimento.

L'ePortfolio per lavoratori è stato articolato nelle seguenti sezioni:

- Il mio profilo privato;
- Mi informo;
- I miei obiettivi e il piano d'azione;
- ePortfolio di presentazione.

6.1.2 Progetti europei

Negli ultimi anni all'interno di progetti europei è stato dato spazio alla realizzazione dell'ePortfolio, spesso concepito come uno strumento di accompagnamento rispetto a percorsi formativi articolati e diversamente finalizzati. I progetti che vengono qui presi in esame sono stati scelti con il criterio di prevedere al loro interno una fase dedicata allo sviluppo, valorizzazione, implementazione e/o sperimentazione di ePortfolio. È stato riscontrato come essi presentino caratteristiche comuni, quali:

- i progetti sono rivolti a categorie considerate "svantaggiate" (donne immigrate, disabili, adulti over 45 o over 50, artisti precari);
- è posta grande attenzione all'inclusione sociale e professionale;
- l'ePortfolio è inserito all'interno di un percorso formativo più ampio.

Queste esperienze testimoniano la grande attenzione posta dall'Europa al tema dell'ePortfolio e soprattutto la convinzione che esso possa contribuire a favorire l'inclusione sociale e professionale delle fasce "deboli" della popolazione. Al contrario dei casi di ePortfolio per studenti universitari, soprattutto statunitensi, in cui viene attribuita grande importanza al prodotto, le esperienze maturate in ambito europeo sembrano focalizzarsi più sul processo di elaborazione che non sul risultato finale.

Coda- Career Opportunities with Disadvantage Awareness

Periodo di realizzazione	2008-2010
Descrizione del progetto	<p>Si tratta di un progetto biennale finanziato con fondi europei con l'obiettivo di formare e qualificare per il lavoro persone con disabilità, i cui <i>partner</i> erano situati in Germania, Portogallo, Francia e Bulgaria.</p> <p>Il progetto è partito dal presupposto per cui lavorare può dare alle persone disabili più fiducia, senso di autoefficacia e percezione di inclusione sia nella propria comunità che più in generale nella società e, tuttavia, la percentuale di disabili che lavorano è incredibilmente bassa; questo è dovuto a vari fattori, come la scarsa fiducia riposta da parte dei datori di lavoro e da parte dei soggetti stessi, la mancanza di formazione e la scarsità di opportunità in generale. Il progetto muove anche da una ulteriore constatazione: i canali tradizionali per cercare lavoro non funzionano con persone disabili. Per questo, parte integrante del progetto è stata la messa a punto di un portfolio digitale (<i>digital career portfolio</i>), con l'obiettivo di fornire informazioni su abilità, esperienze e punti di forza delle persone che vi accedono, con il vantaggio ulteriore di poter eludere, grazie alla tecnologia, le difficoltà cui vanno incontro le persone disabili (difficoltà nell'esprimersi, mancanza di titoli formali). In questo modo i soggetti possono mostrare ai potenziali datori di lavoro quello che sanno fare in maniera più versatile e centrata sulla persona.</p> <p>All'interno di un portale sicuro e dedicato, agenzie, datori di lavoro e formatori potevano accedere e visionare il <i>digital career portfolio</i> degli utenti e scoprire qualcosa in più rispetto alle loro competenze, al livello di conoscenza raggiunta (includendo apprendimenti sia formali che informali), alle esperienze di lavoro, aiutando al contempo i destinatari del progetto a rendersi conto del proprio potenziale come</p>

	futuri lavoratori "di successo".
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> all'interno del progetto.
Struttura	Le sezioni dell'ePortfolio sono: chi sono, che cosa so fare, che cosa vorrei fare.

Progetto Forward	
Periodo di realizzazione	2012-2013
Descrizione del progetto	<p>Il progetto FORWARD è un progetto transnazionale svoltosi tra il 2012 e il 2013 nell'ambito del programma Grundtvig, all'interno dell'asse "apprendimento permanente" della Commissione Europea. Il progetto è stato sviluppato da un consorzio di 6 paesi partner dell'Unione Europea (Austria, Finlandia, Italia, Lituania, Romania e Spagna), e i suoi principali obiettivi sono stati la progettazione e l'implementazione di un portfolio innovativo basato sulle competenze e la messa a punto di strumenti pedagogici per l'identificazione, il riconoscimento, la validazione e lo sviluppo delle competenze delle donne immigrate, come modo per migliorare la loro inclusione sociale. Il progetto nasce dalla rilevazione del notevole svantaggio riportato dalle donne migranti all'interno dell'Unione Europea in termini di partecipazione al mercato del lavoro e inclusione sociale. Pur provenendo da nazioni e culture differenti, quello che le accomuna è lo svantaggio costituito da genere e provenienza. Il tasso di disoccupazione tra le donne immigrate è molto alto, lo stipendio tra i più bassi e i lavori che svolgono sono generalmente dequalificati, saltuari e in settori irregolari. FORWARD per arginare questi problemi promuove la formazione delle donne adulte migranti focalizzandosi su due strumenti-chiave: metodologie basate sulle competenze e griglie di valutazione delle competenze. Queste metodologie si sono rivelate particolarmente efficaci nel</p>

	<p>rafforzamento delle donne, per la loro capacità di riconoscere quelle abilità che in genere non vengono riconosciute in contesti formali (ad esempio la cura della casa e della famiglia), e che sono trasferibili ad altri contesti. Altre competenze che vengono valorizzate all'interno di questo progetto sono ad esempio quelle legate alla migrazione, come ad esempio la gestione dello stress, l'adattabilità ecc.</p> <p>Un obiettivo fondamentale del progetto è quindi la messa a punto di un sistema di validazione delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali, poiché le attuali procedure di validazione nei paesi partner si sono dimostrate inefficaci (quando ci sono). FORWARD ha dunque messo a punto uno specifico portfolio delle competenze pilota e modelli di orientamento specifici per le donne immigrate, per aumentare la loro occupabilità e le loro condizioni di vita generali.</p>
Piattaforma	<p>Inizialmente il portfolio viene compilato in cartaceo e solo successivamente, con il supporto degli operatori, trasferito in digitale (non è stata prevista la creazione di una piattaforma).</p>
Struttura	<p>Nel <i>toolbox</i> per operatori è indicato il percorso formativo, che si articola in tre fasi: una prima fase di introduzione, impegno individuale e coesione di gruppo, una seconda fase volta alla consapevolezza della situazione individuale e sociale e alla familiarizzazione con il concetto di competenza, una terza fase di compilazione di un proprio portfolio, basato sul modello di Cv Europeo.</p> <p>Il portfolio è formato dalle seguenti sezioni: informazioni personali, esperienze, educazione e formazione, competenze, lingue, prove, informazioni aggiuntive, allegati.</p> <p>Le prime parti (informazioni personali, esperienze, educazione e formazione) ricalcano fedelmente il modello del CV europeo, seppur con una grafica molto diversa e più "informale".</p> <p>Per quanto riguarda le competenze, al contrario, il portfolio è molto</p>

più articolato rispetto al Cv *Europass*. Le competenze sono predefinite e inserite in una tabella a doppia entrata: in riga le competenze, in colonna i contesti i cui sono state acquisite (questa è la parte che viene compilata).

Le competenze inserite all'interno del portfolio sono:

- competenze base: comunicazione, competenze matematiche, competenza digitale, consapevolezza dell'ambiente circostante nel paese ospitante e uso dei servizi, ricerca di informazioni e lavoro, competenza civica;
- competenze personali: gestione del cambiamento, fiducia in se stessi, autonomia nell'agire, conoscenza di sé, senso di iniziativa, responsabilità, perseveranza e resilienza, analisi e sintesi di informazioni, organizzazione e gestione, gestione delle emozioni;
- competenze sociali: cooperazione e lavoro di squadra, cogliere le opportunità, negoziazione e gestione del conflitto, instaurazione di relazioni utili;
- meta-competenze: competenza progettuale, competenza interculturale, gestione della doppia identità culturale, competenza dell'apprendere ad apprendere, contestualizzazione e interpretazione dei contesti.

Alla fine del progetto, le partecipanti effettuano una presentazione del proprio portfolio, alla quale sono invitati anche esperti esterni che potranno dare un proprio *feedback*.

Senior Pass- Senior Plus	
Periodo di realizzazione	2012-2014 (Senior Pass) 2015-2017 (Senior Plus)
Descrizione del progetto	<p>Senior Pass è un progetto europeo svoltosi tra il 2012 e il 2014 che ha coinvolto Regno Unito, Germania, Lettonia, Francia e Italia e che mirava a valorizzare il ruolo professionale e sociale degli adulti tra 50 e 65 anni (qui definiti "senior"). Il progetto Senior Pass è evoluto in Senior Plus (2014-2017), un percorso educativo e formativo che combina l'accompagnamento nella costruzione di un ePortfolio alla partecipazione ad attività, sia all'estero che in Italia, sulla trasmissione delle competenze in ambiti e contesti intergenerazionali. L'intento quindi è stato quello di mettere a punto, durante il progetto, un metodo e degli strumenti concreti che potessero essere utilizzati per quello specifico <i>target</i>, testati grazie alla partecipazione di 20 <i>senior</i> in ogni paese. Tale metodo potrà poi essere messo poi a disposizione dei vari territori e soprattutto di quegli enti pubblici e privati impegnati in questa specifica missione di sostegno all'occupabilità.</p>
Piattaforma	Piattaforma <i>ad hoc</i> realizzata nell'ambito del progetto.
Struttura	<p>L'ePortfolio elaborato all'interno del progetto Senior Pass è costituito dalle seguenti sezioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - esperienze professionali; - esperienze formative; - competenze; - lingue; - interessi personali; - <i>social network</i>.

Portolano	
Periodo di realizzazione	2007-2009
Descrizione del progetto	<p>Portolano è un progetto transnazionale finanziato dall'Unione Europea (programma Leonardo) che riunisce 6 paesi e copre un ampio spettro di interessi nei settori dell'arte e della cultura e dello sviluppo delle competenze. La partnership del progetto ha incluso i seguenti interlocutori: <i>Itinéraires Formation, uni-T, TeaK, EIFEL, Accademia Teatro alla Scala, Kunstenaars & CO, Centre National de la Danse, Provincia di Milano, Fondation Ynternet</i>. Il progetto si rivolgeva ai lavoratori del settore dello spettacolo, offrendo loro la possibilità di poter disporre di strumenti di riconoscimento delle competenze professionali, attraverso l'adattamento del "portfolio delle competenze". I lavoratori dello spettacolo, infatti, nel caso in cui vogliono cambiare lavoro, spesso hanno difficoltà nel comunicare e vedere riconosciute le proprie competenze. In questo settore le competenze vengono spesso riconosciute in modo implicito, non formalizzato, e il reclutamento di nuovi artisti spesso avviene per conoscenze e per "sentito dire" e ciò costituisce un limite per qualunque artista voglia intraprendere un nuovo sviluppo di carriera, cambiare settore o spostarsi geograficamente. Il progetto Portolano ha voluto ovviare a questo problema mediante la creazione di un proprio portfolio elettronico delle competenze, su modello canadese. I prodotti del progetto consistono in due guide: "<i>Il portfolio di competenze</i>" e "<i>La guida all'ePortfolio</i>".</p>
Piattaforma	Non è stato elaborato un ePortfolio specifico, né è stata identificata una piattaforma <i>ad hoc</i> ; utilizzando le due guide, l'artista dovrebbe essere in grado di creare il proprio ePortfolio utilizzando piattaforme libere suggerite (come <i>Google Sites</i>).
Struttura	Vedi sopra.

6.1.3 Servizi territoriali

eFolio Minnesota	
Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Descrizione del progetto	<p>eFolio Minnesota è un sistema online che raccoglie gli ePortfoli di studenti, lavoratori e persone in cerca di lavoro. Esso consente agli iscritti di creare una vera e propria "vetrina virtuale" dei propri risultati in campo accademico, professionale e personale.</p> <p>Si tratta di una risorsa gratuita per i residenti in Minnesota e per tutti coloro che vi studiano e lavorano, sviluppata grazie ad una partnership fra Minnesota State Colleges and University system, University of Minnesota e Avenet Web Solutions.</p> <p>L'esperienza ha avuto grande seguito: dal 2001, data di inizio del progetto, ad oggi più di 250mila abitanti dello stato statunitense hanno aderito creando un proprio ePortfolio. L'eFolioMinnesota ha anche ottenuto due premi per l'Innovazione Tecnologica.</p> <p>Le caratteristiche chiave dell'eFolio Minnesota sono:</p> <ul style="list-style-type: none">- è caricato su un supporto potente ma al contempo facile da utilizzare. La maschera è molto simile a Word quindi molto intuitiva. Per utenti con competenze informatiche più avanzate sono anche disponibili possibilità di editing su HTML;- è flessibile e trasportabile: per accedere a eFolio Minnesota è sufficiente una connessione internet e un Web Browser (come Internet Explorer o Mozilla);- si rivolge a diverse tipologie di utenti;- è gestito interamente dall'utente, quindi gli studenti che lo utilizzano a scuola possono continuare a utilizzarlo nei passaggi

	successivi della propria carriera formativa e lavorativa.
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	<p>Gli utenti sono invitati a inserire nel proprio ePortfolio le seguenti sezioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una sezione di "<i>benvenuto</i>", in cui si riassume chi si è e cosa un visitatore potrà trovare nell'eFolio, per dare un "assaggio" di sé e del proprio valore; - il proprio <i>CV</i>, con indicazioni sulla propria esperienza formativa e professionale, senza dimenticare di includere le competenze acquisite; - <i>esempi del proprio lavoro</i>. Per un migliore impatto, si possono includere immagini, video o audio che permettano ai visitatori di comprendere il lavoro che si svolge; - <i>i compiti svolti</i>. Possono essere molto diversi a seconda del percorso individuale. Si possono includere articoli, progetti, report, pubblicazioni. Si possono anche introdurre immagini, audio o video; - <i>premi e certificazioni</i>; - <i>ulteriore formazione</i>, come la partecipazione a conferenze, seminari, laboratori, corsi vari (si può inserire il certificato, o l'attestato di partecipazione se rilasciato); - <i>volontariato e attività extracurricolari</i>, come musica, sport, associazionismo; - <i>contatti per referenze</i>; - <i>lettere di referenze</i> e testimonianze dirette; - <i>servizio militare</i> (se svolto). <p>L'eFolio Minnesota offre strumenti diversi a seconda del target cui si rivolge; in particolare, le tre fasce di popolazione per cui il tool si differenzia sono: studenti fino alla scuola superiore (<i>K-12</i>), studenti universitari (<i>Higher Education</i>) e persone in cerca di lavoro (<i>Career Seekers</i>).</p>

	<p>Gli utenti appartenenti all'ultima categoria (<i>career seekers</i>) sono invitati a compilare informazioni inerenti a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>storia professionale;</i> - <i>obiettivi;</i> - <i>educazione e formazione;</i> - <i>certificazioni;</i> - <i>abilità e competenze.</i>
--	---

Career Portfolio Manitoba	
Periodo di realizzazione	2013- attualmente
Descrizione del progetto	<p>Il Career Portfolio Manitoba è un ePortfolio per l'occupabilità destinato ad adulti "in transizione", disponibile gratuitamente per tutti gli abitanti della regione Manitoba (Canada).</p> <p>Manitoba è una provincia del Canada occidentale con circa un milione e duecentomila abitanti. La composizione demografica è estremamente eterogenea: convivono anglofoni (in maggioranza), francofoni, nativi americani, immigrati; è stata selezionata per la sperimentazione sull'ePortfolio proprio per le condizioni geografiche e socio- demografiche ritenute "difficili".</p>
Piattaforma	<i>Mahara.</i>
Struttura	<p>Per la elaborazione dell'ePortfolio, gli studiosi si sono ispirati ad altre esperienze "regionali" o "locali", come quella di <i>Europass</i> per l'Unione Europea e <i>eFolio Minnesota</i> per gli Stati Uniti.</p> <p>L'ePortfolio è destinato ad adulti "in transizione": con questa definizione ci si riferisce a migranti, giovani adulti, lavoratori "maturi", professionisti "dislocati", persone che rientrano al lavoro dopo molto tempo, persone in cerca di un nuovo lavoro.</p> <p>L'ePortfolio è basato su 9 competenze ritenute essenziali nel mondo del lavoro nel contesto canadese (anche se sono facilmente applicabili anche ad altri contesti), vale a dire: saper leggere testi, saper utilizzare dei documenti, <i>Literacy</i>, <i>Numeracy</i>, saper utilizzare il</p>

computer, saper comunicare oralmente, abilità cognitive (*Problem Solving, Decision making, Critical Thinking*, ecc.), saper lavorare con gli altri, essere in grado di apprendere *lifelong*.

I destinatari dell'ePortfolio possono utilizzarlo per molteplici scopi: venire assunti da un'azienda, ottenere un avanzamento di carriera, ottenere il riconoscimento degli apprendimenti (per eventuale acquisizione di crediti), incrementare la propria conoscenza, avere un portfolio "per la vita".

Nel sito sono presenti *tutorial*, esempi di ePortfolio, presentazioni.

Le principali caratteristiche dell'ePortfolio Manitoba possono essere riassunte nei seguenti punti:

- è destinato agli abitanti della regione Manitoba;
- è gestito e posseduto dall'utente che lo crea;
- è *lifelong* (accompagna l'utente lungo tutto il corso della propria vita);
- è *lifewide* (attraversa diversi ambiti di vita-la comunità, la scuola, il lavoro, la vita privata...);
- si basa su (ma non solo) le competenze essenziali;
- è stato costruito in partnership con istituzioni come WEM (Workplace Education Manitoba) e WPLAR (Workplace Recognition of Prior Learning);
- è "*globally aware, locally relevant*" (consapevole del globale, ma rilevante nel locale).

Lorfolio	
Periodo di realizzazione	2009- attualmente.
Descrizione del progetto	Lorfolio è una piattaforma web gratuita creata nel 2013 dalla regione Lorena e cofinanziata con fondi FSE concepita per consentire a tutti i profili - studenti, persone in cerca di lavoro, impiegati ecc. - di poter utilizzare uno strumento a servizio del proprio sviluppo professionale. Progettato come un portfolio digitale di competenze, Lorfolio consente di tenere traccia delle esperienze passate, di valutare le competenze acquisite e di proiettarsi in una prospettiva di sviluppo della carriera o di ricerca di lavoro. Lorfolio è ad accesso libero ed è consultabile tramite i principali browser internet, computer e tablet ed è compatibile con i documenti Europass (Europass CV, Europass Language Passport, ecc.).
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Home page</i> (<i>news</i>, profilo in sintesi, statistiche della piattaforma); - percorso (educazione/formazione, diplomi, esperienze); - competenze (lingue, portafoglio di competenze); - progetti (obiettivi, piano d'azione, diario); - lavoro (creatore di CV, creatore di sito web); - risorse (cosa fare con Lorfolio, porta documenti, domande, elenco di link utili, tutorial).

Mesaki	
Periodo di realizzazione	2014-2016.
Descrizione del progetto	Mesaki è una sperimentazione partita il 10 dicembre 2014 e terminata il 31 marzo del 2016 a opera del PRAO. Il PRAO è un ente di servizio per gli enti di formazione e per i servizi per l'impiego costituito dallo stato, dalla regione e dalle parti datoriali e situato a Lione. Il progetto prende come punto di partenza il progetto Lorfolio realizzato in Lorena.
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	Non disponibile.

ePortfolio NHS	
Periodo di realizzazione	Non disponibile- attualmente attivo.
Descrizione del progetto	<p>L'ePortfolio del sistema nazionale sanitario (<i>NHS</i>) è una piattaforma online destinata a professionisti del sistema sanitario pubblico inglese, irlandese e scozzese, al fine di facilitarne la formazione e lo sviluppo professionale. Il progetto è nato nel 2005 in Scozia e successivamente si è esteso ad altre nazioni anglofone, contando ad oggi più di 320mila utenti ed oltre 20 versioni di ePortfolio.</p> <p>Il progetto è nato principalmente in risposta alle esigenze di mobilità di medici, infermieri e personale sanitario in Scozia, Gran Bretagna e Irlanda. Avviene di frequente che il personale venga spostato da un ospedale all'altro e l'ePortfolio diventa lo strumento fondamentale per tenere traccia e vedere riconosciute le proprie esperienze.</p> <p>L'ePortfolio <i>NHS</i> viene anche utilizzato all'interno di programmi di formazione del personale medico (come il <i>Royal College</i>).</p>

Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	<p>All'interno dell'ePortfolio sono presenti, oltre agli utenti, supervisori (es. tutor) e amministratori dello strumento.</p> <p>Le aree presenti all'interno dell'ePortfolio sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valutazione esterna: gli utenti possono richiedere la valutazione del proprio ePortfolio; - area riflessioni e log: gli utenti possono inserire le proprie riflessioni sulla professione medica, e decidere se renderle pubbliche o meno; - area libreria personale: qui l'utente può inserire appunti, note, evidenze, file, ecc; - area sviluppo competenze. L'utente può selezionare da un elenco di competenze quali intende raggiungere; - sistema di posta interna.

Profilpass	
Periodo di realizzazione	2006- attualmente.
Descrizione del progetto	<p>Il ProfilPASS è stato sviluppato e sperimentato in Germania nell'ambito di un progetto finalizzato a promuovere l'apprendimento permanente (<i>lebenslanges Lernen</i>), al fine di rendere visibili le competenze possedute. Tra il settembre del 2004 e maggio del 2005 è stato sperimentato in molte regioni tedesche e dal 2006 viene utilizzato in tutta la Germania. ProfilPASS permette di documentare sistematicamente le competenze e le abilità acquisite nel corso della vita; in particolare, accanto al sapere formale (acquisito durante la formazione scolastica o professionale), è possibile mettere in risalto quelle capacità e competenze che vengono conquistate tramite attività del tempo libero, nell'ambito familiare, in contesti di volontariato ecc.</p> <p>È uno strumento che sostiene l'apprendimento permanente e mira principalmente ad offrire un aiuto alla singola persona, ma viene utilizzato anche in contesti aziendali.</p>
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	Le sezioni di Profilpass sono: "profilo personale", "la mia vita", "i miei punti di forza", "Curriculum".

ePortfolio Bilco	
Periodo di realizzazione	2009- attualmente.
Organizzazioni	C.I.O.F.S Piemonte, centri BIL-CO.
Descrizione del progetto	L'ePortfolio BilCo è uno strumento messo a disposizione gratuitamente per dare a persone in cerca di lavoro la possibilità di "raccontare" alle aziende le proprie esperienze e dare evidenza delle competenze acquisite. Le imprese registrate possono consultare l'ePortfolio dei candidati e richiedere al BilCo un colloquio con i profili candidati.
Piattaforma	Piattaforma costruita <i>ad hoc</i> .
Struttura	<p>Le sezioni dell'ePortfolio proposto da BilCo sono: Io/ Io e il lavoro/ Io e la formazione/ Io oltre il lavoro/ Le mie competenze/ Le mie evidenze.</p> <p>Le competenze sono suddivise in: competenze organizzative, competenze sociali, competenze tecnico-professionali, competenze informatiche, competenze linguistiche, competenze artistiche.</p> <p>Per ogni area, è possibile indicare <i>come</i> è stata acquisita una determinata competenza (esperienze lavorative, esperienze formative, altre esperienze) ed effettuare collegamenti tra la competenza e l'eventuale voce già inserita.</p> <p>La piattaforma dà inoltre la possibilità di creare un Pdf riassuntivo del proprio profilo.</p>

Credit Points	
Periodo di realizzazione	2013-14.
Organizzazione	Beuth University (Berlino).
Descrizione del progetto	Il progetto " <i>Credit Points for migrant higher education graduates with technical degrees</i> " è stato istituito con l'obiettivo di riconoscere il percorso di istruzione formale superiore effettuato da migranti altamente qualificati in campo tecnico in altri paesi al di fuori dalla Germania. In seguito al riconoscimento delle abilità acquisite e alla frequenza di un anno di corso presso la Beuth University, veniva rilasciato un certificato individuale spendibile nel mercato del lavoro locale. Ai partecipanti veniva richiesta la compilazione di un ePortfolio, utilizzato per documentare il percorso di formalizzazione delle competenze e per presentarsi al mercato del lavoro.
Piattaforma	Sono stati usati vari supporti, in integrazione tra loro: <i>Mahara, Xing, Wordpress, Twitter.</i>
Struttura	Non disponibile.

6.2 ePortfolio: due esempi di adozione istituzionale

6.2.1 Lorfolio

Lorfolio è una piattaforma web gratuita creata nel 2012 dalla regione Lorena e cofinanziata con fondi FSE concepita per consentire a tutti i profili - studenti, persone in cerca di lavoro, impiegati ecc. - di poter utilizzare uno strumento a servizio del proprio sviluppo professionale. Progettato come un portfolio digitale di competenze, Lorfolio consente di tenere traccia delle esperienze passate, di valutare le competenze acquisite e di proiettarsi in una prospettiva di sviluppo della carriera o di ricerca di lavoro. Lorfolio è ad accesso libero ed è consultabile tramite i principali browser internet, computer e *tablet* e compatibile con i documenti Europass (*Europass CV*, *Europass Language Passport*, ecc.).

Lorfolio contava nel 2017 oltre 46mila utilizzatori.

Il sito pubblico si presenta come una pagina web di presentazione (fig. 8).

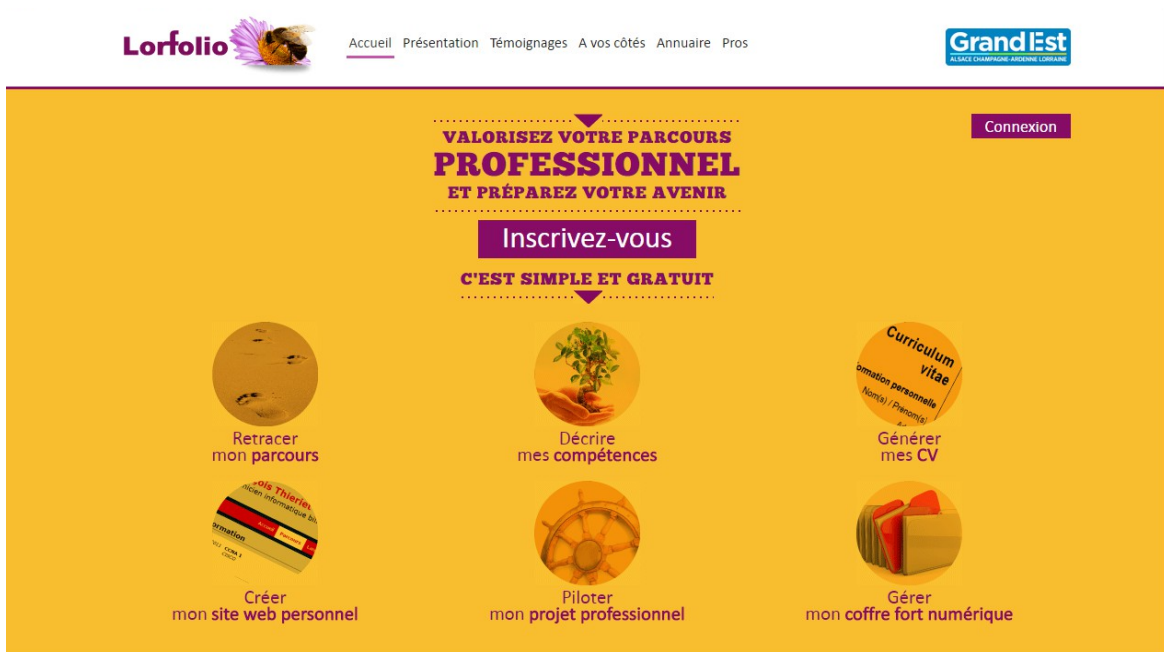


Fig. 8: La Home Page pubblica di Lorfolio.

Nel sito Lorfolio è possibile attivare gratuitamente e in modo semplice un proprio *account*. Generate le proprie credenziali e *password*, è possibile entrare nella sezione privata del sito (fig. 9).

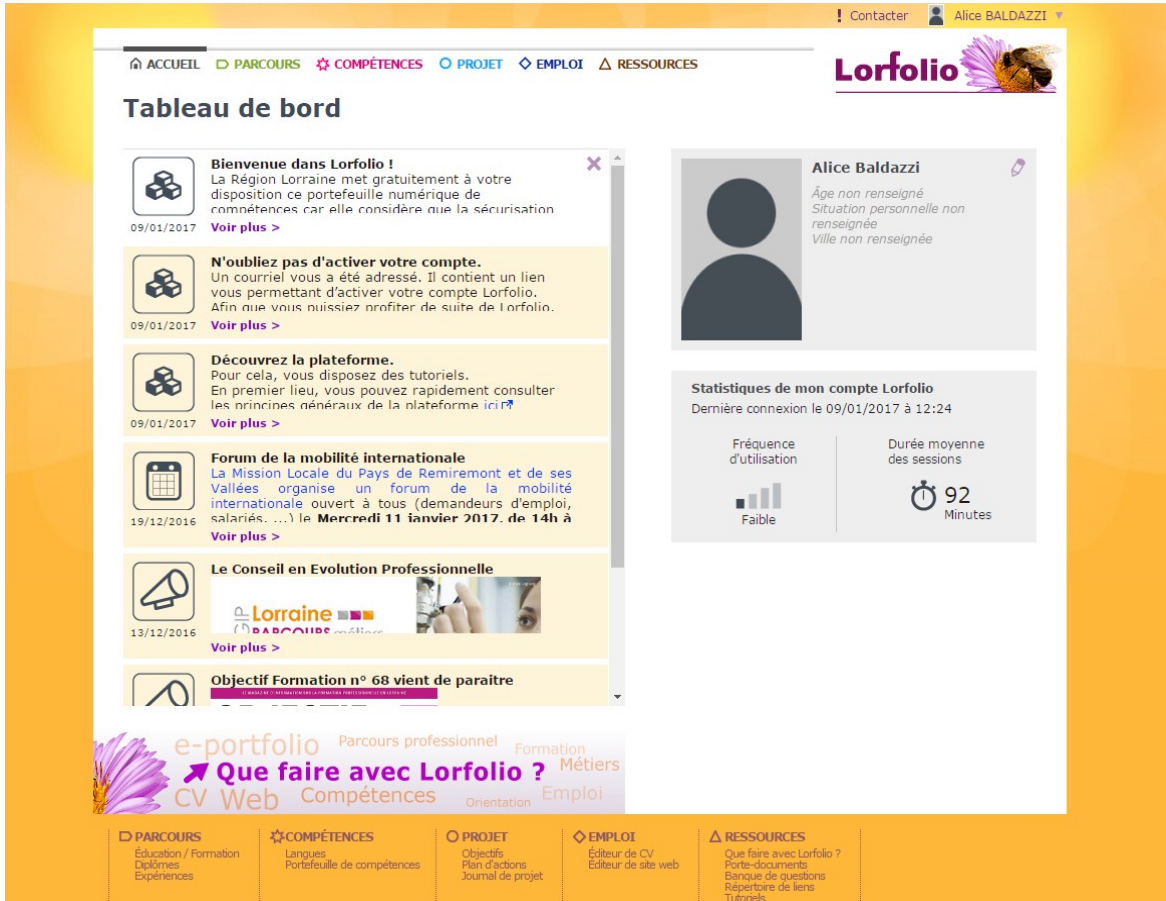


Fig. 9: La Home Page privata di Lorfolio.

Le sezioni del Lorfolio sono le seguenti (tab. 10):

Sezioni	Sotto-sezioni	Ulteriori Sotto-sezioni
Home Page	<i>News</i>	
	Profilo in sintesi	Nome e cognome Età Situazione Città
	Statistiche della mia piattaforma	Frequenza di utilizzo Durata media delle sessioni
Percorso	Educazione/Formazione	Percorso scolastico
		Formazione continua
		Bilancio di competenze e statistiche di utilizzo
		Convalida degli apprendimenti da esperienza
	Diplomi	Diplomi e altre certificazioni
		Certificazioni e attestati
		Abilitazioni
		Licenze
		Concorsi pubblici
	Esperienze	Esperienze professionali
		Esperienze extra professionali
		Esperienze linguistiche
Attività personali e di svago		
Competenze	Lingue	Lingua madre
		Altre lingue
		Passaporto europeo delle lingue Europass
	Portafoglio di competenze	Attitudini e competenze sociali Attitudini e competenze

		organizzative Attitudini e competenze tecniche Attitudini e competenze informatiche Attitudini e competenze artistiche Altre attitudini e competenze
Progetti	Obiettivi	Mirare a un lavoro Richiedere una qualifica o certificazione Creare un'impresa o un'associazione Perfezionarsi Investire su di sé
	Piano d'azione	
	Diario	
Lavoro	Creatore di CV	
	Creatore di sito WEB	
Risorse	Cosa fare con Lorfolio?	
	Porta documenti	
	Domande	
	Elenco di link utili	
	Tutorial	

Tab. 10: Le sezioni di Lorfolio.

La piattaforma Lorfolio presenta diversi elementi innovativi, che vengono di seguito discussi.

Innanzitutto all'interno di Lorfolio è presente un'ampia sezione informativa, costantemente aggiornata, sul mercato del lavoro in Lorena. In esso viene dato grande spazio al supporto dell'utente; oltre a una guida all'utilizzo, per ogni

sezione sono presenti schede di supporto e un elenco di *FAQ (Frequently Asked Questions)*. Inoltre all'interno del sito sono presenti dei *tutorial*, con immagini (*screenshot*) che descrivono i vari passaggi. Per quanto riguarda eventuali segnalazioni, sono presenti tre indirizzi diversi (accessibili direttamente tramite link) a seconda delle esigenze (contattare gli amministratori, segnalare un *bug*, fare suggerimenti). All'interno del sito pubblico è possibile consultare una banca dati (*annuaire*), suddivisa per settori professionali, in cui sono presenti gli ePortfoli di tutti coloro ne abbiano dato l'autorizzazione (fig. 10).

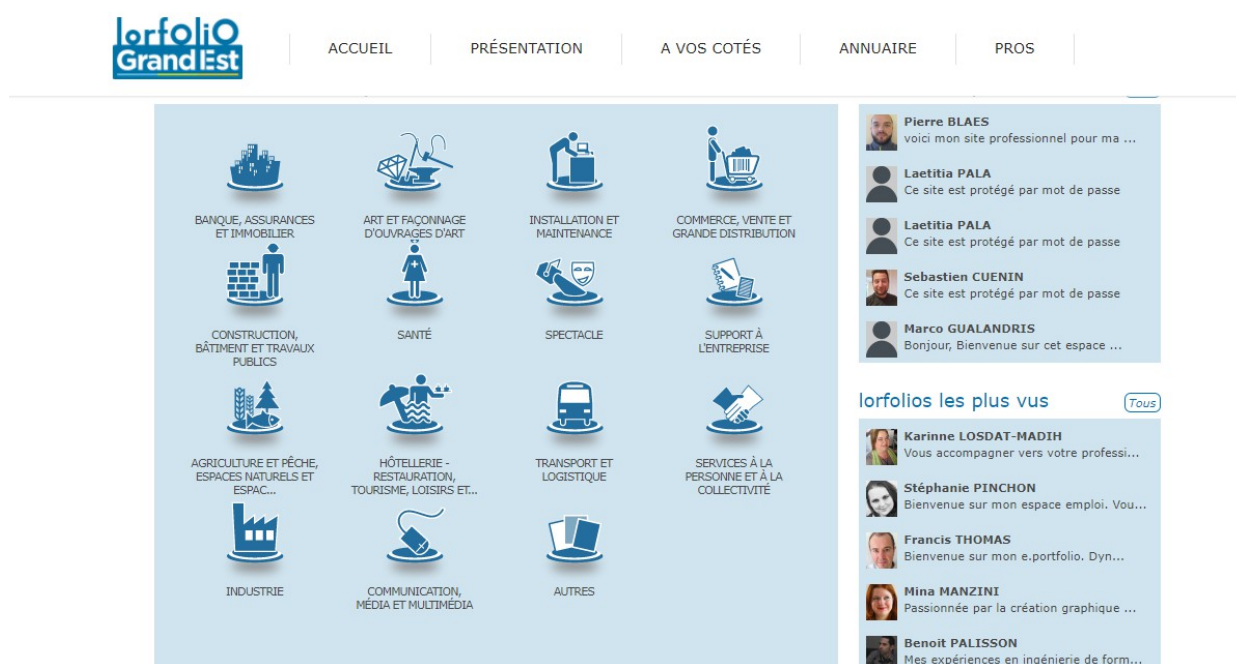


Fig. 10: L'annuario delle professioni Lorfolio.

Un aspetto che raramente è presente all'interno delle piattaforme di ePortfolio e che compare nel Lorfolio riguarda inoltre le statistiche di utilizzo (quando ci si è connessi l'ultima volta, la frequenza di utilizzo e la durata media delle sessioni).

Infine, un indubbio pregio del sistema Lorfolio è quello di poter generare varie tipologie di Curriculum a seconda delle esigenze e potendo scegliere tra più tipologie di interfacce grafiche.

Le tre tipologie di CV che è possibile generare sono:

- Modello CV (per cercare lavoro);
- Modello ECHO (per valorizzare la propria identità su internet, senza uno scopo preciso di ricerca lavoro);
- Modello mobile (da utilizzare sul telefono cellulare);
- Generatore di CV (per CV Europass e altri modelli "classici").

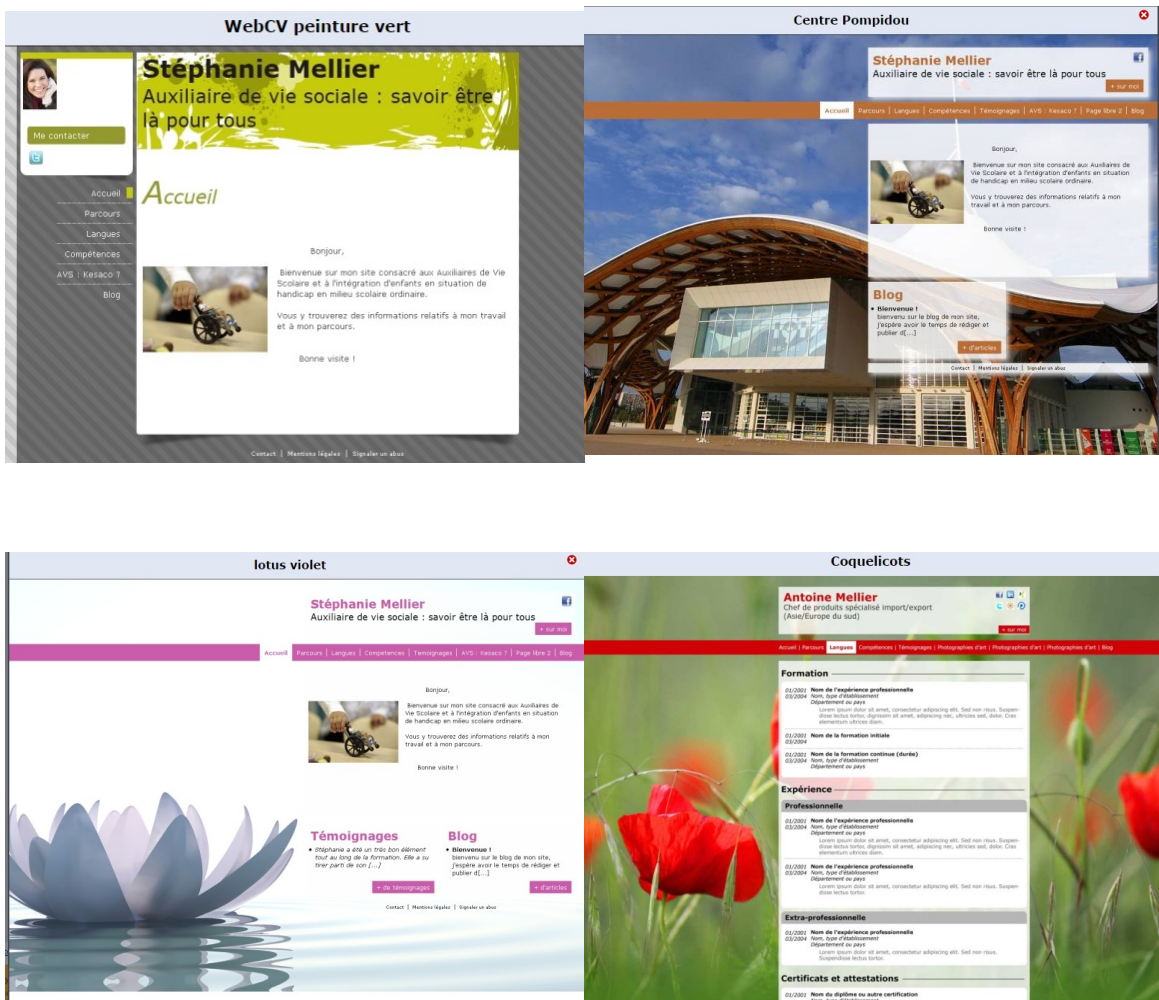


Fig. 11: Alcuni esempi di CV in Modello ECHO.

6.2.2 eFolio Minnesota

eFolio Minnesota è un sistema online che consente ai residenti in Minnesota e a tutti coloro che vi studiano e lavorano di realizzare un proprio ePortfolio, sviluppato grazie ad una *partnership* fra *Minnesota State Colleges and University system*, *University of Minnesota* e *Avenet Web Solutions*.

L'eFolio Minnesota offre strumenti diversi a seconda del *target* cui si rivolge; in particolare, le tre fasce di popolazione per cui lo strumento si differenzia sono:

- studenti fino alla scuola superiore (*K-12*);
- studenti universitari (*Higher Education*);
- persone in cerca di lavoro (*Career Seekers*).

eFolio Minnesota si compone delle seguenti sezioni:

- *home page*, in cui si riassume chi si è e cosa un visitatore potrà trovare nell'eFolio;
- CV, in cui vengono inserite informazioni sulla propria esperienza formativa e professionale, senza dimenticare di includere le competenze acquisite;
- evidenze (immagini, video o audio che permettano ai visitatori di comprendere il lavoro che si svolge);
- premi e certificazioni;
- ulteriore formazione, come la partecipazione a conferenze, seminari, laboratori, corsi vari (si può inserire il certificato, o l'attestato di partecipazione se rilasciato);
- volontariato e attività extracurricolari, come musica, sport, associazionismo;
- contatti per referenze;
- lettere di referenze e testimonianze dirette;

- servizio militare (se svolto).

Gli utenti appartenenti alla categoria di coloro che cercano lavoro (*career seekers*) sono invitati a compilare informazioni inerenti a:

- storia professionale;
- obiettivi;
- educazione e formazione;
- certificazioni;
- abilità e competenze.

HUMPHREY SCHOOL OF PUBLIC AFFAIRS

Laura Jean

HUMPHREY SCHOOL OF PUBLIC AFFAIRS

UNIVERSITY OF MINNESOTA
Driven to Discover™

My Story

- Consultant Services
- Connecting Advocacy & Policy
- Education
- Policy Analysis
- Advocacy
- Leadership
- Management
- Finance
- Contact Me

My Passion

Growing up in a low-income community, I promised myself never to forget what it was like to feel invisible. We never saw our political representatives or felt that they listened to the needs of our community.

By the time I was three, I knew about homelessness; old guys would sleep under the stairwell in our apartment building. I learned first hand that it takes more than hard work to escape poverty. It takes opportunity.

As an undergraduate, I worked as a preschool teacher and came to understand my own experience and the pervasive effects of poverty on children and families in a new way. As a city council candidate, I ran to improve the lives of people who were struggling. When my husband and I chose to build our family through international adoption I became deeply aware of the devastating impact of poverty globally.

In the Master of Public Affairs program I have strengthened my leadership, policy analysis and advocacy skills. This opportunity has enabled me to focus on what I am most passionate about, improving the lives of children living in poverty and children left without parental care.

Photo by James Bovin

Childhood Home, Bossen Terrace

Fig. 12: Un esempio di ePortfolio eFolio Minnesota.

EFolio Minnesota è ad oggi l'unico sistema che unisce in un unico portale l'ePortfolio di utenti a partire dalla scuola primaria fino agli adulti, dando la possibilità di portare avanti il proprio ePortfolio dall'infanzia fino all'età adulta, in ottica *lifelong*. Per quanto la necessità che l'ePortfolio sia uno strumento che si

snoda lungo tutto l'arco della vita venga espressa a più riprese nella letteratura internazionale, di fatto questa indicazione difficilmente viene applicata, anche per la difficoltà di creare continuità e sostenibilità a lungo termine sui progetti.

6.3 Lo studio di caso multiplo nel contesto italiano

L'oggetto di ricerca dello studio di caso multiplo, o *quintain*, è rappresentato dall'uso dell'ePortfolio a supporto delle transizioni professionali nel contesto italiano. I quesiti principali a cui si è tentato di rispondere sono i seguenti:

- quali sono i presupposti pedagogici, se presenti, che hanno guidato la creazione di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro?
- quali sono le caratteristiche distintive dei progetti analizzati rispetto al rapporto tra ePortfolio e apprendimento permanente/occupabilità?
- quali sono le caratteristiche che hanno decretato il successo o l'insuccesso dell'ePortfolio come strumento a supporto delle transizioni professionali?

Date tali premesse, sono stati inclusi nello studio i *cas*i rispondenti ai seguenti criteri:

- tutti i progetti di ePortfolio presenti in Italia, fatta esclusione di quelli realizzati per studenti universitari come unico *target*;
- progetti tuttora attivi.

In seguito all'applicazione di tali criteri, sono stati selezionati tre casi:

- ePortfolio BilCo;
- E-Portfolio compPASS;
- Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Dei singoli casi da includere nello studio di caso multiplo, si è scelto di analizzare e di confrontare (in ottica comparativa) i seguenti elementi, al fine di orientarne l'analisi *cross-case*:

1. I presupposti teorici, di costrutto e metodologici (se presenti ed esplicitati) che ne hanno guidato la realizzazione;

2. i destinatari;
3. le funzioni;
4. la realizzazione, tra cui:
 - sezioni;
 - modalità di tutorato;
5. gli eventuali dati di utilizzo, se presenti.

Circa l'esplicitazione dei criteri per l'analisi degli studi di caso, si è deciso di integrare dati e documenti di varia natura, qualitativi e quantitativi, quali *report* di ricerca, materiale non pubblicato e interviste semi-strutturate rivolte a una figura chiave del progetto relativo al singolo caso considerato.

Coerentemente con quanto esplicitato, per il caso ePortfolio BilCo sono state utilizzate le seguenti fonti:

- un'intervista semi-strutturata alla referente dell'ePortfolio BilCo;
- accesso al *software*;
- analisi documentale: articoli scientifici, manuali per operatori e utenti, periodici, materiali ad uso interno, fonti in rete.

Per il caso Senior Pass sono state utilizzate le seguenti fonti:

- un'intervista semi-strutturata al realizzatore dell'ePortfolio Senior Pass;
- analisi documentale: *report* di progetto, manuali per operatori e utenti, materiali ad uso interno, fonti in rete;
- analisi di video-testimonianze;
- fonti bibliografiche
- accesso al *software*.

Per il caso ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale sono state utilizzate le seguenti fonti:

- un'intervista semi-strutturata all'ideatrice dell'ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale;
- analisi documentale: articoli scientifici, report di progetto, manuali per operatori e utenti, fonti in rete;
- accesso al *software*.

6.3.1 Il caso "ePortfolio BilCo"

Il Contesto istituzionale e organizzativo

L'ePortfolio BilCo (www.eportfoliobilco.it) è stato realizzato dall'organizzazione CIOFS-FP Piemonte nell'ambito dei Bil.Co, i Centri di bilancio delle competenze e Orientamento Professionale.

Il C.I.O.F.S.-FP – Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – è un'Associazione senza scopo di lucro di rilevanza nazionale, fondata nel 1967, con sede centrale a Roma. Essa è presente in 15 regioni italiane, tra cui il Piemonte, regione in cui ha 12 sedi operative, formative e orientative, dislocate tra 4 Province: Torino, Alessandria, Vercelli e Novara. C.I.O.F.S.-FP si occupa di pianificare e svolgere percorsi formativi, attività di orientamento, accompagnamento, stage, servizi al lavoro, servizi integrati per le persone e le imprese, progetti di scambio con altri Paesi europei, rivolti a persone in differenti condizioni lavorative: giovani, disoccupati, donne, migranti, persone in difficoltà, in mobilità, occupati che necessitano di aggiornamento professionale.

Il primo Bil.Co è nato nel 1997, anche se è a partire dal 2007 che ha assunto le caratteristiche che ha tuttora. I centri Bil.Co si basano sulla metodologia del bilancio delle competenze, avendo come riferimento la metodologia di FECBOP⁴⁸, Federazione alla quale Bil.Co appartiene da diversi anni, e hanno l'obiettivo di offrire percorsi di orientamento ma con una connotazione ben precisa a livello metodologico, di qualità e con standard precisi a livello di durata, *setting*, figure coinvolte, dando particolare valore alla *sede* di orientamento. A partire dal 2007 sono stati differenziati i percorsi di bilancio in base al *target*, individualizzandoli in base all'utenza.

Nel 2012 l'Associazione ha raccolto e rilanciato, rispetto alle mutate esigenze socio-culturali ed economiche, l'offerta dei servizi, che si è arricchita di nuove

⁴⁸ Federazione Europea dei Centri di Bilancio di Competenze e Orientamento Professionale.

tipologie di Servizi al Lavoro, integrando i già consolidati Servizi di Orientamento e Formazione; è a partire da quell'anno che Bil.Co si è accreditato presso la Regione Piemonte per l'erogazione dei Servizi al Lavoro, diventando quindi Centro di bilancio delle competenze, Orientamento Professionale e Servizi al Lavoro, iniziando a svolgere, in rete con il centro per l'impiego, varie funzioni tra cui quella di prima accoglienza e alcune funzioni specialistiche (es. azioni per disoccupati da più di 6 mesi, Garanzia Giovani, utenti svantaggiati, disabili).

I fondi di Bil.Co derivano in parte da finanziamenti interni (del C.I.O.F.S) e in parte da finanziamenti regionali.

Storia

EPortfolio BilCo è stato concepito a partire da un'idea dell'attuale Presidente, Silvana Rasello, e del gruppo di lavoro un tempo chiamato "dipartimento orientamento", che successivamente è diventato "ufficio orientamento" e oggi è "ufficio orientamento e servizi al lavoro", con l'intento di fornire uno strumento specifico di accompagnamento per l'orientamento e per l'incontro domanda-offerta.

Precedentemente all'interno dei Bil.Co esisteva un portfolio delle competenze cartaceo, che però differiva a livello metodologico, in quanto mera raccolta di strumenti legati al bilancio di competenze.

Presupposti teorici e metodologici

L'ideazione e la realizzazione dell'ePortfolio BilCo è partito dai seguenti presupposti:

- La presenza di nuove richieste di orientamento e ri-orientamento professionale;

- l'importanza di disporre di strumenti a supporto della gestione delle transizioni attraverso la capitalizzazione di esperienze passate e di competenze acquisite e della loro trasferibilità in altri contesti professionali;
- il presupposto per cui per gestire le transizioni professionali sia necessario appropriarsi consapevolmente del patrimonio di competenze per poter anticipare meglio le nuove situazioni, ancor di più quando esse risultino frammentate, interrotte e riprese, ed essere in grado di mettere in atto comportamenti adeguati e adattati;
- l'importanza di preparare e accompagnare le transizioni professionali supportando gli utenti in una logica di propositività e autodeterminazione, in linea con le politiche attive del lavoro.

Sono questi i motivi che hanno portato il C.I.O.F.S a realizzare un dispositivo di accompagnamento alle transizioni professionali con un particolare *focus* sull'analisi, la ricostruzione e la valutazione delle risorse del soggetto direttamente e immediatamente spendibili sul mercato del lavoro di riferimento.

L'ePortfolio BilCo è stato progettato con l'obiettivo di mettere le persone nella possibilità di fronteggiare le transizioni professionali, sviluppando da una parte la capacità di immagazzinare informazioni, dall'altra la capacità di reperire quanto memorizzato con rapidità e flessibilità. L'intenzione alla base di questo progetto è stata quella di apportare uno strumento che desse una leggibilità e una coerenza nuova alle diverse tappe del percorso professionale per la prevenzione della precarietà lavorativa e della frammentazione delle identità professionali e personali. L'obiettivo è stato quello di aiutare le persone a meglio comprendere il proprio percorso professionale (anche se non lineare e omogeneo) e a capitalizzare le proprie competenze e risorse.

Il processo sotteso a questo dispositivo presuppone che il soggetto riesca a prendere le distanze dal contesto in cui ha operato e in cui ha sviluppato le sue

risorse, una distanza non solo cognitiva ma anche e soprattutto affettiva, ritenuta necessaria per valutare con maggiore oggettività la valenza della propria professionalità.

Il modello di ePortfolio BilCo si basa su tre aspetti ritenuti fondamentali: la *riflessività*, la *capitalizzazione* e la *trasferibilità* delle competenze acquisite.

L'ePortfolio BilCo si propone come:

- un processo di accompagnamento nei momenti di transizione professionale lungo tutto l'arco della vita e non solo nei momenti di scelta più tradizionali (scuola-lavoro, università-lavoro, ecc.);
- una memoria-archivio del proprio percorso professionale;
- una metodologia di valorizzazione delle esperienze;
- una metodologia di gestione delle transizioni professionali;
- un approccio che presuppone l'implicazione attiva degli utenti rispetto alla valutazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite (queste tematiche dovrebbero coinvolgere anche organizzazioni sindacali, associazioni imprenditoriali, associazioni di categoria, ecc.).

L'obiettivo metodologico che ci si è posti è stato quello di strutturare un processo di accompagnamento che consentisse di progredire per livelli di approfondimento e di riflessione sempre più significativi nella logica di capitalizzazione delle esperienze. In questa direzione l'ePortfolio consente di ricreare una logica di tracciabilità delle informazioni permettendo all'individuo di tenere monitorato il proprio itinerario personale e professionale e mettendo a disposizione uno spazio per la raccolta dei documenti che comprovino le esperienze e le relative competenze acquisite. L'ePortfolio svolge inoltre l'importante compito di restituire all'utente una rappresentazione di sé più giusta e ricca di significati che permetta di definire una migliore gestione della propria traiettoria lavorativa in direzione di progetti personali realistici nel tentativo di fronteggiare, e non soltanto subire, eventi critici talvolta imponderabili.

Il modello ePortfolio BilCo si articola in quattro livelli distinti:

- un primo livello, di archiviazione documentale, che presuppone la raccolta e strutturazione delle prove che dimostrino le esperienze e le competenze acquisite;
- un secondo livello, di descrizione delle esperienze, che corrisponde all'approccio narrativo delle esperienze formative, professionali ed extra-professionali e che aggiunge al livello precedente la contestualizzazione e la descrizione metodica delle esperienze anche grazie al supporto di un consulente;
- un terzo livello di mappatura delle competenze, costituito da un approfondimento della riflessione condotta al secondo livello, che consente di prendere le distanze dal vissuto, di ripresentarlo e di appropriarsene in maniera differente attraverso la concettualizzazione e la costruzione di un sapere pragmatico espresso in termini di macrocompetenze e sottocomponenti della competenza;
- un quarto livello di gestione della carriera professionale, in cui l'ePortfolio si connota come strumento per la gestione della carriera e dei periodi di transizione professionale.

Destinatari

L'ePortfolio viene messo a disposizione di tutti i corsisti del C.I.O.F.S., adulti (disoccupati e occupati) ma anche a ragazzi più giovani (14-18 anni) iscritti a percorsi di formazione professionale. ePortfolio BilCo è dunque *in primis* uno strumento che accompagna il percorso di formazione. Durante tali percorsi le persone vengono aiutate e incoraggiate a creare delle evidenze durante il percorso, anche durante le esperienze di *stage* o di alternanza scuola-lavoro. Per i giovani iscritti ai percorsi di formazione professionale l'ePortfolio viene utilizzato a partire dal secondo anno e si rivela particolarmente adeguato per la tipologia di

utenza a cui esso si rivolge; trattasi di ragazzi per cui vengono previste modalità attive ed esperienziali di apprendimento e l'ePortfolio li aiuta a riflettere e a tenere traccia del percorso. Non è possibile compilare l'ePortfolio in totale autonomia; è destinato soltanto a utenti che hanno svolto o stanno svolgendo o un percorso di formazione o un percorso di orientamento presso C.I.O.F.S o presso BilCo.

Tuttavia, c'è anche la possibilità di utilizzarlo semplicemente come strumento di incontro domanda-offerta, ma ciò avviene sempre con la mediazione di un operatore che inserisce il profilo in banca dati e in questa modalità la persona non entra nel proprio ePortfolio.

Le aziende possono consultare in autonomia la banca dati dove sono presenti i vari ePortfoli, ma di fatto questo servizio viene utilizzato con il supporto degli operatori.

Descrizione del percorso formativo in cui viene utilizzato l'ePortfolio

I percorsi formativi all'interno dei quali viene utilizzato l'ePortfolio sono quelli offerti dal C.I.O.F.S. e dai centri BilCo e sono molto variabili. Essi possono consistere in:

- percorsi di orientamento individuale (di durata variabile);
- percorsi di orientamento di gruppo (di durata variabile);
- percorsi di formazione su tematiche trasversali;
- percorsi specialistici dedicati a specifici *target* di utenza;
- percorsi di formazione professionale.

Caratteristiche dell'ePortfolio

In generale l'ePortfolio BilCo si caratterizza per i seguenti aspetti:

- è parte di percorsi di formazione e orientamento e non è accessibile agli utenti al di fuori di tali percorsi;
- viene utilizzato in integrazione ad altri strumenti di riflessione, che però non sono presenti all'interno dell'ePortfolio ma vengono gestiti direttamente dagli operatori;
- prevede un tutorato in presenza e uno online;
- può essere creato in 4 lingue (italiano, inglese, francese, tedesco);
- è di semplice e immediato utilizzo.

Lo strumento prevede diversi livelli di accesso:

- amministratore, che può svolgere le seguenti attività: abilitare gli operatori, abilitare le aziende, creare, eliminare e modificare lo stato degli utenti, modificare le password, chiudere e sbloccare gli utenti;
- operatore (livello attribuito ad orientatori e formatori) le cui funzioni sono: creare utenti e utenti aziendali, creare e gestire i gruppi, moderare gli utenti che appartengono a gruppi da moderare (per esempio utenti minorenni), eliminare utenti e gruppi (solo quelli da lui creati), gestire dati BilCo, gestire invio dati a Cliclavoro;
- utente, il quale può utilizzare il suo ePortfolio personale, consultare l'ePortfolio di altri utenti, decide se rendere visibile il suo ePortfolio alle aziende e agli altri utenti;
- utente aziendale, il quale aggiorna il proprio profilo e il profilo della propria azienda. Può ricercare utenti in base ad alcuni criteri di selezione (esperienze professionali, competenze, titolo di studio, ecc.). Per utilizzare questo servizio deve necessariamente contattare un operatore del

C.I.O.F.S.-F.P. Piemonte, il quale chiederà alcuni dati per formalizzare la registrazione.

Gli utenti non possono creare automaticamente il loro ePortfolio. Soltanto un operatore del C.I.O.F.S.-F.P. Piemonte può creare nuovi ePortfolio. Se l'utente è minorenne, deve essere necessariamente moderato.

Il tutorato


Esiste un tutorato online che si chiama "moderazione" che viene attivata per tutti gli utenti minorenni e per alcuni maggiorenni a seconda del progetto e che prevede che alcuni contenuti online debbano essere approvati dal tutor prima di essere messi online. Il tutorato non avviene all'interno della piattaforma ma via mail.

Le sezioni

Le sezioni dell'ePortfolio proposto da BilCo sono le seguenti: io, io e il lavoro, io e la formazione, io oltre il lavoro, le mie competenze, le mie evidenze. Tali sezioni sono al loro volta suddivise in sotto-sezioni (tab. 11).


IL TUO PORTFOLIO ONLINE IT EN DE FR

ePortfolio


C.I.O.F.S.-F.P. PIEMONTE 


[HOME](#)
[RICERCA PORTFOLIO](#)
[AMMINISTRA ACCOUNT](#)
[LOGOUT](#)


ePortfolio di bellina viola ✓





I settori che mi interessano: Artigianato artistico; Cultura e arte; Progettazione arredamento;
 Titolo di studio: LAUREA (Vecchio o nuovo ordinamento)
 Condizione professionale: Occupato/a full-time
 Mi candido per: Architetti;


 **IO**


 **IO E IL LAVORO**

 **IO E LA FORMAZIONE**

 **IO OLTRE IL LAVORO**

 **LE MIE COMPETENZE**

 **LE MIE EVIDENZE**

Area documenti/Scarica 

CREA PDF RIASSUNTIVO DEL MIO PROFILO
 Il pdf generato contiene le informazioni personali, anagrafiche, le esperienze lavorative e il percorso di formazione.

Scarica il CV
 CV pubblico contiene informazioni di base. Questo file è stato caricato dallo studente.

Mi presento

Mi chiamo Viola e la mia professione è quella di Arredatrice e progettista di interni, specializzata nel design per la casa.
 La mia carriera è iniziata con una laurea in Architettura, successivamente ho frequentato diversi corsi di specializzazione (che vi illustrerò nel dettaglio nella sezione IO e LA FORMAZIONE). Ho poi avuto la possibilità di svolgere diverse esperienze significative nel settore. Oggi lavoro soprattutto come libera professionista fornendo consulenze sia a imprese che a privati. Vi invito a leggere la sezione IO E IL LAVORO per saperne di più. Non dimenticate di dare uno sguardo alle MIE EVIDENZE!

Dati anagrafici

Data di nascita	30-03-1985
Sesso	Femminile

Informazioni personali

Titolo di studio	LAUREA (Vecchio o nuovo ordinamento)
Condizione professionale	Occupato/a full-time Libero professionista
I settori che mi interessano	Artigianato artistico Cultura e arte Progettazione arredamento
Mi candido per	Architetti Designer

Conoscenze Linguistiche

Lingua : INGLESE
 Letto : C1 LIVELLO AVANZATO
 Scritto : C1 LIVELLO AVANZATO

Fig. 13: La pagina iniziale di un esempio di ePortfolio BilCo.

Sezioni	Sotto-sezioni
Io	Mi Presento Dati Anagrafici Informazioni Personali Conoscenze Linguistiche Recapiti
Io e il Lavoro	Le Mie Esperienze Di Lavoro
Io e la Formazione	Le Mie Esperienze Formative
Io oltre il Lavoro	Le Mie Esperienze Oltre il Lavoro
Le mie Competenze	Competenze Organizzative Competenze Sociali Competenze Tecnico-professionali Competenze Informatiche Competenze Linguistiche Competenze Artistiche (Acquisite In: Esperienze Lavorative/ Formative/ Ulteriori Esperienze) Per Ogni Competenza Sono Indicati: Padronanza (1-5), Commento (Facoltativo), Valutazione (Autovalutazione/ Altro)
Le Mie Evidenze	Pubbliche o Private

Tab. 11: Le sezioni di ePortfolio BilCo.

Per quanto riguarda le competenze, quelle prese in esame sono le competenze organizzative, competenze sociali, competenze tecnico-professionali, competenze informatiche, competenze linguistiche, competenze artistiche.

Per ogni area, è possibile indicare *come* è stata acquisita una determinata competenza (esperienze lavorative, esperienze formative, altre esperienze), ed effettuare collegamenti tra la competenza e l'eventuale voce già inserita (fig. 14). Per esempio: sono in grado di elaborare una busta paga, è una competenza tecnico-professionale che ho acquisito lavorando come addetto buste paga; dunque posso fare un collegamento tra la competenza e l'esperienza professionale che ho già inserito nella apposita voce.

La piattaforma dà inoltre la possibilità di creare un Pdf riassuntivo del proprio profilo.

ePortfolio di bellina viola

I settori che mi interessano: Artigianato artistico; Cultura e arte; Progettazione arredamento;
 Titolo di studio: LAUREA (Vecchio o nuovo ordinamento)
 Condizione professionale: Occupato/a full-time
 Mi candido per: Architetti;

Le mie competenze

	Esperienze lavorative	Esperienze formative	Ulteriori esperienze
Competenze Organizzative			✓
Competenze Sociali	✓		
Competenze Tecnico/professionali		✓	✓
Competenze Informatiche	✓	✓	
Competenze Artistiche		✓	✓

Versione privata \ Versione pubblica

Area documenti/Scarica

CREA PDF RIASSUNTIVO DEL MIO PROFILO
 Il pdf generato contiene le informazioni personali, anagrafiche, le esperienze lavorative e il percorso di formazione.

Scarica il CV
 CV pubblico contiene informazioni di base. Questo file è stato caricato dallo studente.

MO/comp-art.html

Fig. 14: Le competenze in ePortfolio BilCo.

Privacy

Vi sono diverse possibilità per l'utente rispetto alla visibilità all'esterno del proprio ePortfolio:

- rendere pubblici i propri dati personali a operatori e aziende;
- rendere pubbliche le esperienze a operatori e aziende;
- rendere visibili a tutti gli altri utenti i propri dati pubblici.

Quando viene creato l'ePortfolio di un utente tutte e tre le voci sono selezionate, quindi l'utente è visibile alle aziende, agli operatori e agli altri utenti. In fase di compilazione dell'ePortfolio si può decidere quali informazioni rendere visibili e quali restano private. Se si diseleziona la voce 1, aziende e operatori potranno vedere l'ePortfolio, ma non i dati personali. Se si diseleziona la voce 2, aziende e operatori potranno vedere l'ePortfolio, ma non i dati relativi alle esperienze. Se si tolgono i flag da entrambe le voci 1 e 2, Aziende e Operatori non troveranno l'ePortfolio dell'utente tra i risultati delle ricerche. La voce al punto 3 si riferisce agli altri utilizzatori della piattaforma. Mantenendo il flag l'utente decide di condividere le informazioni del proprio ePortfolio anche con gli altri utenti.

Strumenti complementari

Sono state elaborate due guide all'utilizzo dell'ePortfolio BilCo, nelle rispettive versioni "utente" e "operatore", che contengono indicazioni in merito alle varie funzionalità dello strumento.

ePortfolio di presentazione

ePortfolio BilCo funziona come un vero e proprio *software* di selezione in cui è possibile ricercare profili professionali in linea con le esigenze dei datori di lavoro.

Inoltre nel sito BilCo i datori di lavoro possono pubblicare offerte di lavoro che gli utenti visualizzano e a cui si possono candidare direttamente dalla piattaforma. Gli utenti visualizzano sia le offerte più inerenti al proprio profilo (con la funzione *match*) che quelle non inerenti e possono candidarsi ad entrambe.

Le procedure possibili per le aziende sono due: una consiste nel consultare i profili di chi si è candidato spontaneamente all'offerta e un'altra consiste nello sfruttare la possibilità offerta dallo strumento di fornire un elenco dei candidati in linea con la richiesta secondo una percentuale di rispondenza secondo un algoritmo (in base a esperienze pregresse e desiderata).

Gli operatori di BilCo sono presenti in tutto il processo, anche se in caso di selezione con esito positivo il contratto avviene tra candidato e azienda.

Anche nella fase di incrocio tra domanda e offerta è forte la valenza orientativa e formativa degli operatori BilCo, che aiutano i candidati ad avere aspettative e strategie realistiche per un esito occupazionale positivo.

Durata dell'ePortfolio

Dopo 6 mesi di non utilizzo viene inviata alle persone una mail chiedendo di aggiornare il proprio profilo, dopo ulteriori 6 mesi (quindi in tutto dopo un anno di inutilizzo) l'ePortfolio viene bloccato ma non cancellato.

Aspetti organizzativi e finanziari

In ogni centro nelle 12 sedi più 5 BilCo c'è un referente ePortfolio. Ci sono più persone formate per l'ePortfolio. Negli ultimi tre anni sono stati attivati tre corsi di formazione e periodicamente vengono organizzati corsi di formazione per utenti e operatori.

Il sito è stato realizzato da una *software house* esterna.

ePortfolio BilCo viene finanziato con parte dei fondi del C.I.O.F.S., che derivano in parte dalla regione e in parte dal Centro stesso.

Tutti i C.I.O.F.S. in Italia sono stati formati all'uso dell'ePortfolio; l'utilizzo però è soprattutto in Piemonte.

Dati di utilizzo e valutazione di impatto

ePortfolio BilCo conta circa 6mila utenti e fornisce un servizio per oltre 2000 aziende.

Secondo i punti di vista espressi dagli utenti gli aspetti positivi sono stati:

- la possibilità di ripercorrere le tappe del proprio percorso scolastico, professionale e formativo riflettendo e conferendo senso al proprio percorso;
- la possibilità di trovare concretamente lavoro tramite l'incrocio domanda-offerta.

Gli utenti hanno lamentato l'impossibilità di aggiornare l'ePortfolio dal cellulare.

Una criticità è rappresentata dalla generale mancanza di competenze informatiche sugli strumenti di ricerca lavoro.

Per le aziende i vantaggi sono stati:

- la possibilità di approfondire di più alcuni aspetti rispetto a un tradizionale Curriculum Vitae;
- la possibilità di consultare evidenze.

Infine, una difficoltà riscontrata è stata rappresentata dal rintracciare un elenco di mansioni e settori, mancando in Italia un repertorio unico a cui fare riferimento.

Sviluppi futuri

È stata recentemente creata una APP e il sito è stato reso *responsive*, ovvero fruibile dai dispositivi *mobile*. Un possibile sviluppo è in futuro rendere la APP più personalizzabile (es. attivando degli *alert*).

È stata inoltre discussa la possibilità di fare allegare un proprio video-curriculum all'interno dell'ePortfolio dei ragazzi impegnati nella formazione professionale.

6.3.2 Il caso "ePortfolio compPASS"

Il Contesto istituzionale e organizzativo

Senior Pass è un progetto sostenuto nell'ambito del programma comunitario *Grundtvig LifeLong Learning (LLP)*, che ha coinvolto Regno Unito, Germania, Lettonia, Francia e Italia con l'obiettivo di valorizzare il ruolo professionale e sociale degli adulti tra 50 e 65 anni (qui definiti *senior*). L'esperienza di *Senior Pass* è poi confluita in *Senior Plus*, un progetto di partnership strategica di 2 anni supportato dal programma Erasmus + KA2 *Adult Education* che ha coinvolto 6 organizzazioni di 5 diversi paesi europei: Cemea del Mezzogiorno (Italia) come richiedente e coordinatore, *Pistes Solidaires* (Francia), *Associação Mais Cidadania* (Portogallo), *Community Action Dacorum* (Regno Unito), Comune di Gulbene (Lettonia), *View from Here* (Regno Unito).

CEMEA del Mezzogiorno, partner italiano del progetto, è una *onlus* che appartiene al movimento dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), enti accreditati alla Formazione dal Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, membri consultivi dell'Unesco, del Consiglio d'Europa, del Forum Europeo della Gioventù, di *Eurojeunesse 2000* nonché della Federazione Europea dell'Educazione (FEE). Presenti sul territorio della regione Lazio, ma con una forte vocazione verso il mezzogiorno d'Italia come area di lavoro, i Cemea del Mezzogiorno cercano di sviluppare attività di formazione e di educazione che vadano nella direzione di una cittadinanza e di una solidarietà attiva, in una prospettiva di progresso individuale e sociale. Nella città di Roma CEMEA promuove l'educazione attiva attraverso diversi servizi sul territorio: due ludoteche, un centro per la prevenzione della dispersione scolastica, un centro di socializzazione e sostegno scolastico e due centri giovanili. L'associazione inoltre si occupa di formazione in vari ambiti (ambiente, intercultura, genitorialità ecc..) e partecipa con progetti educativi a programmi europei per giovani e adulti (Erasmus+, Europa per i Cittadini, FAMI e Fondo Sociale Europeo).

Storia

Il progetto Senior Pass è stato costruito su quattro fasi complementari:

(1) l'identificazione delle competenze e specificità dei soggetti tra i 50 e i 65 anni, finalizzata all'elaborazione di un ePortfolio e alla preparazione delle future mobilità internazionali o azioni territoriali, in base ai progetti professionali dei singoli;

(2) la realizzazione di un servizio volontario di 3 settimane in un'organizzazione partner all'estero o localmente in azioni formative a carattere intergenerazionale. Alcuni membri della rete locale, coinvolti nell'educazione degli adulti, hanno usufruito inoltre di 5 giorni di affiancamento (*job-shadowing*) all'estero nelle organizzazioni che hanno ospitato le mobilità;

(3) l'elaborazione di *Senior Pass toolkit*, strumento finalizzato a garantire una riproducibilità e trasferibilità dell'esperienza del progetto, fase di trasmissione delle conoscenze offrirà ai senior l'opportunità di utilizzare quanto appreso durante le mobilità e i *workshop* locali;

(4) la diffusione delle conoscenze maturate all'interno del progetto, attraverso il sito web di Senior Plus, e la condivisione della piattaforma ePortfolio.

Senior Plus, il progetto che ha proseguito e completato le azioni intraprese nell'ambito di *Senior Pass*, è stato implementato attraverso i seguenti passaggi:

(1) una ricerca europea sulle competenze delle persone oltre i 50 anni, con un focus specifico su quali nuove competenze devono acquisire, quali rafforzare / aggiornare o meglio comunicare e la politica educativa adottata in ogni paese partner;

(2) la formazione internazionale degli addestratori per consentire al personale di creare un terreno metodologico ed educativo comune e preparare i formatori europei ad attuare la formazione in ogni realtà locale;

(3) uno scambio per visitare i partner della realtà locale e lavorare all'interno di

Senior Plus, per condividere buone pratiche e imparare facendo;

(4) la creazione di un ePortfolio studiato per il gruppo target specifico per persone tra i 50 e i 65 anni;

(5) l'attuazione del percorso formativo "Senior Plus" finalizzato a valutare e sviluppare le proprie competenze con il supporto della realizzazione di un ePortfolio per comunicare e presentarsi;

(6) l'elaborazione di una guida per sostenere il volontariato a livello locale e internazionale;

(7) la realizzazione di un'esperienza di volontariato a livello locale e/o internazionale, finalizzata a migliorare autostima e auto-consapevolezza, mettere alla prova le competenze dei partecipanti e alimentare la loro motivazione a partecipare attivamente alla propria vita e a quella dell'intera comunità;

(8) la creazione della piattaforma europea *Pahtfinders* (attiva da ottobre 2017), finalizzata alla creazione di collegamenti tra organizzazioni e soggetti tra i 50 e i 65 anni, per abbinare volontari e opportunità volontarie in Europa e in ciascun paese partner. La piattaforma è inoltre concepita come uno strumento di *follow-up* di Senior Plus;

(9) la ricerca di una sostenibilità del percorso grazie alla cooperazione stabilita con gli enti locali, che lavorano per sostenere l'occupazione degli adulti, e le sinergie costruite tra i settori pubblico e privato.

Presupposti teorici e metodologici

I progetti Senior Pass e Senior Plus sono stati realizzati partendo dai seguenti presupposti:

- il *trend* di aumento esponenziale della popolazione europea sopra i 50 anni (attualmente intorno al 38%, ma si stima che nel 2033 la popolazione *over* 50 supererà il 45%);

- la particolare esposizione degli adulti tra i 50 e 65 anni alla disoccupazione di lunga durata e alla povertà, una volta usciti dal mercato del lavoro;
- la necessità di predisporre percorsi di invecchiamento attivo, aiutando le persone a rimanere responsabili della propria vita il più a lungo possibile con l'avanzare dell'età e, ove possibile, a contribuire all'economia e alla società;
- i limiti dell'ammortizzazione della sicurezza sociale messi in evidenza dalla crisi economica e la conseguente necessità di elaborare nuovi modelli di *welfare*;
- la scarsa consapevolezza da parte di questi stessi soggetti nel riconoscere le competenze acquisite negli anni, soprattutto quelle trasversali (riassumibile nell'espressione: cosa faceva la mano sinistra mentre la destra batteva il ferro?);
- la crescente importanza delle *soft skill* e del renderle visibili valorizzando l'apprendimento informale grazie a strumenti quali l'ePortfolio;
- la tendenza dei *senior* a continuare a riproporsi nei settori produttivi da cui sono fuoriusciti, con risultati spesso controproducenti per due ordini di fattori: da un lato la elevata probabilità che il settore precedente sia in crisi strutturale, dall'altro la poca propensione dei datori di lavoro ad assumere persone eccessivamente "esperte" nelle procedure di un'altra azienda ritenendole meno flessibili nell'apprendere nuove procedure in un settore già noto;
- la valenza formativa del volontariato all'estero come forma di apprendimento e conoscenza di sé (*mobility learning*).

Senior Pass si è dunque posto l'obiettivo di costruire e sperimentare un percorso di valorizzazione e riconoscimento delle competenze che combinasse l'accompagnamento nella costruzione di un ePortfolio alla partecipazione ad attività, sia all'estero che in Italia, sulla trasmissione delle competenze in ambiti e

contesti intergenerazionali. L'intento è stato quello di mettere a punto, durante il progetto, un metodo e degli strumenti concreti che potessero essere utilizzati per quello specifico *target*, testati grazie alla partecipazione di alcuni *senior* in ogni paese, con l'obiettivo generale di mettere poi a disposizione tale metodologia agli enti pubblici e privati impegnati nel sostegno all'occupabilità.

Aspetti organizzativi e finanziari

L'ePortfolio compPASS è stato finanziato interamente dalle risorse messe a disposizione nell'ambito dei progetti *Senior Pass* e *Senior Plus*. Per poter garantire la sostenibilità economica del progetto in futuro si prevede la possibilità che chi compila l'ePortfolio debba contribuire personalmente con una piccola somma di denaro.

Destinatari

I destinatari del percorso formativo previsto all'interno di *Senior Pass*, e dunque anche della compilazione dell'ePortfolio, sono disoccupati con tra i 50 e i 65 anni (*senior*). Il progetto ha coinvolto 20 *senior* per ciascun partner per un totale di 100 beneficiari diretti.

Descrizione del percorso formativo in cui viene utilizzato l'ePortfolio

Parte integrante dei programmi *Senior Pass* e *Senior Plus* è stato il percorso formativo rivolto a 20 destinatari per ogni paese partner, concepito per accompagnare i *senior* senza lavoro verso il riconoscimento e la valorizzazione delle loro conoscenze, abilità e competenze e con le ulteriori finalità di sviluppare nuove competenze, valorizzarsi, recuperare la fiducia in se stesse ed essere in grado di avere un ruolo attivo nella società. Il percorso formativo ha previsto 8

incontri da 4 ore ciascuno, utilizzando varie metodologie attive in integrazione tra loro (simulazioni, *role-playing*, animazioni). Nella prima versione del percorso formativo (Senior Pass) l'ePortfolio veniva proposto in fase finale come esito del percorso stesso; successivamente però ci si è resi conto della necessità di introdurre tale strumento nelle prime fasi della formazione, così da poter offrire un tutorato in presenza in itinere.

Caratteristiche dell'ePortfolio

L'ePortfolio compPASS che era stato inizialmente sviluppato nell'ambito del progetto Senior Pass è stato successivamente modificato a seguito di suggerimenti emersi all'interno del primo percorso formativo nei vari paesi aderenti. In entrambe le versioni l'ePortfolio compPASS presenta le seguenti caratteristiche:

- è dotato di un'interfaccia realizzata in più lingue, grazie alla quale chi compila l'ePortfolio può esportare il proprio profilo in lingue diverse (nella parte di interfaccia) in un'ottica di mobilità europea;
- dà molto spazio alle competenze, grazie a un corposo elenco di competenze e di relativi indicatori a cui i soggetti possono attribuire una autovalutazione (1-5) e collegare evidenze;
- offre la possibilità di selezionare che cosa mostrare e cosa non mostrare nell'ePortfolio di presentazione e di generare più ePortfoli di presentazione a seconda del destinatario.

Il tutorato

All'interno dell'ePortfolio compPASS elaborato nel progetto Senior Plus (attualmente attivo) è prevista la figura di un *coach* che tramite la piattaforma può interagire con il proprietario dell'ePortfolio. È colui che compila l'ePortfolio a

stabilire chi ricoprirà la figura di *coach* e ad attivare (ed eventualmente disattivare) il suo profilo da tutor direttamente dalla piattaforma. La piattaforma dà la possibilità di attivare soltanto un profilo di tutor alla volta.

Le sezioni

In questa sezione vengono riportate le caratteristiche di entrambi gli ePortfoli sviluppati nei progetti Senior Pass e Senior Plus, per meglio comprenderne l'evoluzione (fig. 15; tab. 12).

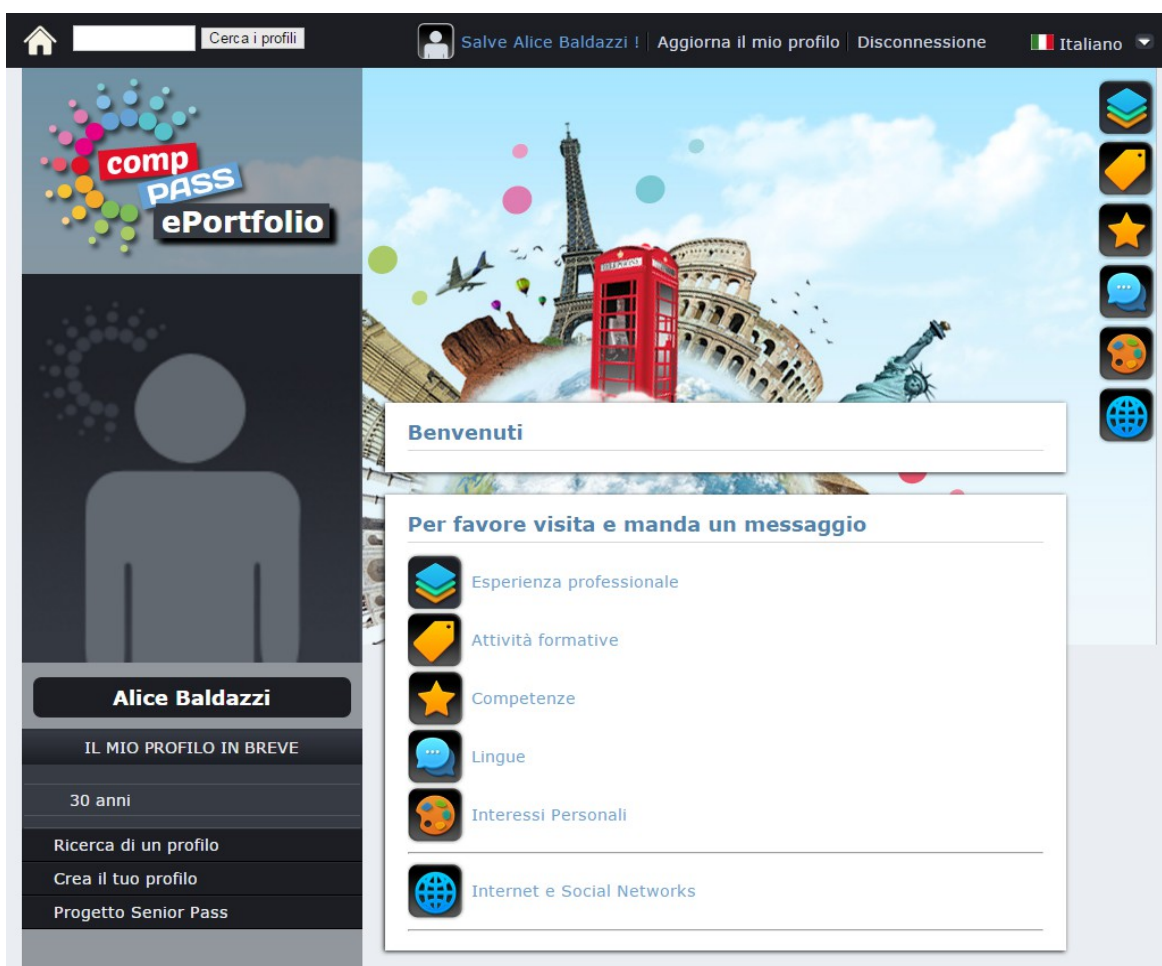


Fig.15: L'ePortfolio compPASS nel progetto Senior Pass (non più attivo).

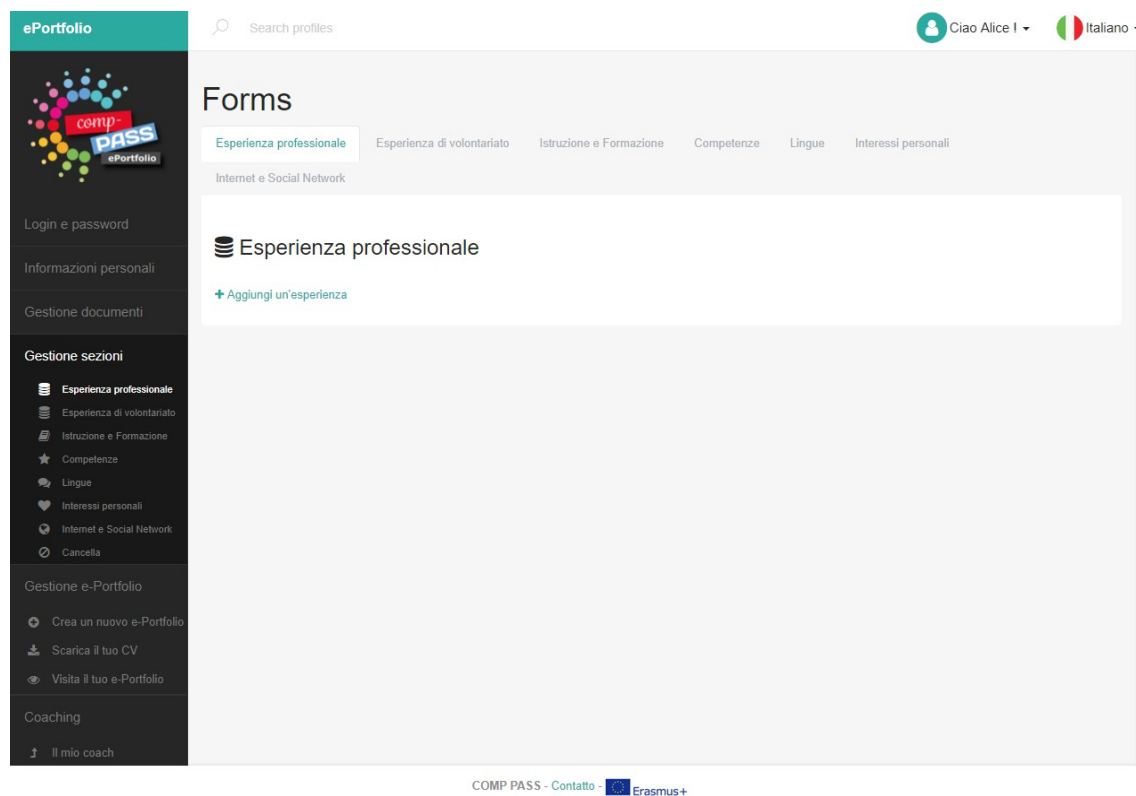


Fig. 16: L'ePortfolio compPASS nel progetto Senior Plus (attivo).

compPASS Senior Pass (non più attivo)		compPASS Senior Plus (attivo)	
Sezioni	Sotto-sezioni	Sezioni	Sotto-sezioni
Informazioni personali	Titolo Nome Cognome Foto Data di nascita Luogo di nascita Nazionalità Stato civile Indirizzo Codice postale Città Paese Email Telefono Numero di cellulare	Informazioni personali	Titolo Nome Cognome Foto Data di nascita Luogo di nascita Nazionalità Stato civile
		Indirizzo	Indirizzo Codice postale Città Paese
		Contatto	Email Telefono Numero di cellulare
		Mobilità	Patente di guida Hai accesso a un'autovettura?
		I miei valori	I miei valori
	Gestione documenti		
Esperienza Professionale	Nome del lavoro Campo di attività Data d'inizio Data finale Compagnia Dimensioni dello staff Luogo Attività principali e risultati Responsabilità principali	Esperienza Professionale	Lavoro o posizione Campo di attività Tipo di impegno (part-time o full-time) Data di inizio Data di fine Esperienza in corso (sì/no) Organizzazione Numero di collaboratori nell'organizzazione Città Compiti principali e risultati ottenuti Principali responsabilità

	Esperienza di volontariato	Lavoro o posizione Campo di attività Tipo di impegno (part-time o full-time) Data di inizio Data di fine Esperienza in corso (si/no) Organizzazione Numero di collaboratori nell'organizzazione Città Compiti principali e risultati ottenuti Principali responsabilità	
Attività Formative	Area di formazione Titolo della formazione Data d'inizio Data finale Descrizione Entità erogante la formazione Ottenuta una certificazione formale (Si/no)	Istruzione e formazione	Nome della formazione Campo della formazione Data di inizio Data di fine Esperienza in corso (si/no) Ente Descrizione Percorso completato? (si/no)
Competenze	Comunicazione Conoscenze Digitali Capacità di Calcolo Imparare ad Imparare Competenze Sociali e Civili Iniziativa e Imprenditorialità Competenza Interculturale Lavorare in Gruppo Capacità di Risolvere i Problemi Autogestione Condividere Esperienze educando i colleghi Finanza Controllo di Qualità e Servizio ai Clienti Pianificazione Capacità di Riflessione e Valutazione Competenze Tecniche Competenze Manageriali e di Guida	Competenze	Comunicazione ed uso delle tecnologie dell'informazione Lavorare in gruppo Analisi critica e risoluzione dei problemi Creatività ed intraprendenza Approcci professionali (responsabilità, flessibilità e adattabilità) Organizzazione efficace Apprendere ad apprendere Gestione, leadership e supporto allo sviluppo di dati

Lingue	Lingua E' la tua madre lingua? Modalità di apprendimento Soggiorni all'estero finalizzati all'apprendimento linguistico Il tuo livello linguistico	Lingue	È la tua lingua madre? Metodo di apprendimento Vacanze studio linguistiche a cui hai partecipato Il tuo livello linguistico Ascolto Lettura Parlato - interazione Parlato - produzione Scritto
	Livelli Comprensione orale Letto Parlato Discorsivo Scritto (A1-C2)		
Interessi Personali	Campo di attività Descrizione	Interessi Personali	Titolo Commento
Internet e Social Network	Indirizzo sito internet Tipo Titolo Descrizione	Internet e Social Network	Titolo Indirizzo web Tipo Descrizione
Sviluppi Potenziali	Di che tipo di tappa si tratta? Nome della compagnia o dell'evento Settore di attività Il tuo obiettivo Data d'inizio Data finale Aspetti positivi dell'esperienza Aspetti negativi dell'esperienza		

Tab. 12: Le sezioni di compPASS.

Di seguito vengono riportate le competenze presenti all'interno dell'ePortfolio compPASS nelle sue due versioni, Senior Pass (tab. 13) e Senior Plus (tab. 14).

Per ogni indicatore di competenza, è possibile attribuire un punteggio da 1 a 5 (autovalutazione) e allegare le relative evidenze.

compPASS Senior Pass (non più attivo)	
Conoscenze digitali	<ul style="list-style-type: none"> Capacità di uso dei più comuni programmi per computer Abilità a connettere strumenti periferici al computer Capacità di presentare i dati in formato grafico Capacità di usare i social media Capacità di usare i software relativi ai media (foto, audio, video) Capacità di creare pagine web ed altre presentazioni per il web Capacità di definire e gestire la sicurezza di un computer Capacità di spedire e ricevere messaggi email Competenze fotografiche
Capacità di calcolo	<ul style="list-style-type: none"> Capacità di uso delle principali funzioni matematiche Uso della calcolatrice
Imparare ad imparare	<ul style="list-style-type: none"> Ascolto genuino Attitudine al lifelong learning Apprendere in un contesto interculturale Apprendere in un contesto intergenerazionale Apprendere dalla vita di tutti i giorni Apprendere dagli altri Apprendere da solo
Competenze Sociali e Civili	<ul style="list-style-type: none"> Capacità di ricerca per stabilire e mantenere una cooperazione di progetto Partecipazione attiva nella comunità locale Comunicare con i gruppi Volontariato Capacità di influenzare le politiche Capacità di lavorare con le autorità Capacità di raccogliere fondi Capacità di supportare le persone nei loro spostamenti Contribuire a club ed associazioni
Iniziativa e Imprenditorialità	<ul style="list-style-type: none"> Condurre gli altri Ricerca informazioni Influenzare gli altri Iniziare un'attività o una società sociale Creare un <i>business plan</i> Risolvere problemi nell'ambito del proprio ruolo di lavoro Generare idee Raccogliere risorse (inclusi i soldi)
Competenza Interculturale	<ul style="list-style-type: none"> Conoscenza di differenti espressioni e norme culturali Capacità di lavorare in un gruppo multiculturale
Lavorare in Gruppo	<ul style="list-style-type: none"> Rispettare le opinioni degli altri Prendere l'iniziativa Dare e ricevere giudizi Lavorare con partner/clienti esterni Ascoltare gli altri
Capacità di risolvere i problemi	<ul style="list-style-type: none"> Conoscenza del problema Attitudine proattiva Generare idee per risolvere i problemi Definire obiettivi e traguardi Coinvolgere i membri del team Approccio logico

	Persistenza
Autogestione	<ul style="list-style-type: none"> Completare le attività in tempo Rispettare le scadenze Efficiente utilizzo del tempo Gestire i diari Delegare Capacità di essere multitasking Lavorare sotto pressione Usare strumenti di organizzazione Priorizzazione delle attività
Condividere esperienze educando i colleghi	<ul style="list-style-type: none"> Capacità di formatore Creare piani di apprendimento o lezioni Utilizzo di metodi e approcci differenti
Finanza	<ul style="list-style-type: none"> Consapevolezza nel formulare le richieste Gestire i pagamenti e le ricevute Implementare processi di controllo e sicurezza Controllo del credito Pianificazione finanziaria a lungo termine Gestione degli investimenti Preventivi e costi di progetto
Controllo di Qualità e Servizio ai Clienti	<ul style="list-style-type: none"> Consapevolezza del servizio ai clienti/utenti Raccogliere giudizi Valutare i dati Conoscenza dei processi e dei sistemi di controllo della qualità Conoscenza delle analisi costi/benefici dei processi di controllo della qualità
Pianificazione	<ul style="list-style-type: none"> Conoscenza e comprensione del percorso critico Utilizzo degli strumenti di pianificazione Suddivisione delle attività Capacità di rispondere e cambiare i piani in linea con gli eventi Capacità di ricerca - Raccolta delle informazioni e valutazione Valutazione e capacità di allocazione delle risorse umane e finanziarie
Competenze Tecniche	
Competenze Manageriali e di Guida	<ul style="list-style-type: none"> Organizzare riunioni Produrre e presentare i resoconti Delegare e suddividere le attività Prevedere Disciplinare Gestire progetti Guidare un gruppo Lavorare con partner Gestire i contratti Motivare gli altri

Tab. 13: Competenze e relativi indicatori all'interno dell'ePortfolio compPASS elaborato nell'ambito di Senior Pass (non più attivo).

compPASS Senior Plus (attivo)

<p>Lavorare in gruppo</p>	<p>Sviluppare rapporti e relazionarsi bene con gli altri (anche attraverso l'ascolto, la condivisione e l'empatia) Gestione e risoluzione dei conflitti Dare e ricevere feedback Mostrare sensibilità verso differenti aspettative e convenzioni culturali Rispettare opinioni e prospettive differenti Portare pazienza davanti agli errori degli altri ed essere pronti a perdonare Uso delle tecnologie per facilitare la comunicazione a distanza, sia in contemporanea (chat, video conferenza, incontri online) che quando avviene non contemporaneamente (forum, e-portfolio) Collaborare per sviluppare idee, risolvere problemi e realizzare progetti (sia di persona che a distanza) Lavorare con colleghi di diverse organizzazioni partner e portatori di interesse/stakeholder (comprese istituzioni sociale e civiche, associazioni, imprese ed altri datori di lavoro) Essere intelligente emotivamente (riconoscere le proprie emozioni ed il proprio impatto sulle emozioni degli altri) Cooperare con gli altri per raggiungere compiti comuni Comportamenti che promuovono la partecipazione, la motivazione e l'impegno del gruppo intero</p>
<p>Analisi critica e risoluzione dei problemi</p>	<p>Essere consapevole delle situazioni, dei problemi e delle risposte Riflettere sulle esperienze, sui feedback e sulle informazioni Analizzare le cause Considerare valori e priorità Evitare i giudizi personali e le colpe Adottare un approccio logico per trovare soluzioni Definire obiettivi e finalità Generare idee Coinvolgere gli altri nel trovare soluzioni Utilizzare conoscenze, informazioni e prospettive differenti per valutare idee e soluzioni Prendere decisioni Mettere in atto decisioni</p>
<p>Creatività ed intraprendenza</p>	<p>Essere aperto a nuove idee ed esperienze (siano esse culturali, artistiche o professionali) : Individuare opportunità e 'sbocchi del mercato' Considerare nuove prospettive Ricercare informazioni Essere curioso, fare domande Utilizzare strumenti e metodi individuali e collettivi per generare idee e suggerimenti Ottenere risorse (compreso soldi) Fare piani e metterli in pratica Realizzare idee per il bene degli altri</p>

	<p>Assumersi rischi misurati Convincere altri a farne parte o a dare sostegno ad un progetto Fare primi passi / essere precursore</p>
<p>Approcci professionali (responsabilità, flessibilità e adattabilità)</p>	<p>Affrontare l'ambiguità e l'incertezza Riconoscere obblighi e responsabilità Prendere l'iniziativa Mostrare interesse genuino per nuove idee Dimostrare principi quali l'integrità e l'affidabilità Avere fiducia negli altri ed essere degno di fiducia Comportamento etico e capacità decisionale Dimostrare resilienza Guidare il cambiamento Pensiero laterale Essere disposto ad abbandonare la propria 'zona di comfort' per migliorarsi ed evolversi Capacità di adattamento</p>
<p>Organizzazione efficace</p>	<p>Realizzare i compiti rispettando i tempi e gli standard richiesti Utilizzo efficiente del tempo: suddivisione dei compiti Monitorare i progressi in relazione agli obiettivi ed alle finalità previsti Uso delle funzioni matematiche di base per supportare la pianificazione, il reporting ed il processo decisionale (anche finanziario) Multitasking: fare progressi avendo diversi compiti e responsabilità allo stesso tempo Lavorare sotto pressione Utilizzare una varietà di strumenti per rimanere organizzato (es. diari, liste di priorità, strumenti di project management) Pianificare i compiti e stabilire le priorità Difendere e fare valere diritti, interessi, limiti e bisogni Rispondere in maniera costruttiva alle situazioni in cambiamento Valutare ed allocare risorse: umane, finanziarie, abilità e competenze Gestire il proprio ambiente lavorativo</p>
<p>Apprendere ad apprendere</p>	<p>Aggiornamento continuo delle proprie conoscenze e competenze Capire i propri punti di forza e le proprie debolezze Chiedere spiegazioni o chiarimenti quando le cose non sono chiare Prendere l'iniziativa ad imparare Prendersi l'impegno di apprendere e/o di studiare Ricercare nuove opportunità di sviluppo e nuove esperienze Riflettere sulle esperienze per massimizzare l'apprendimento Cercare consigli, informazioni e supporto Mettere in campo gli apprendimenti (dalla teoria alla pratica) Utilizzare diversi stili di apprendimento (leggere, guardare, assistere, seguire dei corsi, apprendimento tra pari, apprendimento online, fare pratica) Stabilire obiettivi e traguardi per la crescita, lo sviluppo e la</p>

	realizzazione personale Valutare e condividere l'apprendimento
Gestione, leadership e supporto allo sviluppo di altri	Valutare competenze e abilità di altre persone Insegnare gli altri (anche condividendo esperienze) Guidare il percorso formativo dei colleghi (coaching) e/o fare loro da mentore Delegare e dividere i compiti Creare opportunità di crescita e di sviluppo Riconoscere le potenzialità delle persone e stabilire aree di sviluppo Assicurarci che i colleghi abbiano chiari gli obiettivi e le finalità Mantenere gli standard di lavoro (promuovendo un contesto di incoraggiamento e di disciplina) Influenzare e motivare gli altri Monitorare e valutare dati e performance Prendere decisioni Affidare un contratto: sia a livello formale che informale

Tab. 14: Competenze e relativi indicatori all'interno dell'ePortfolio compPASS elaborato nell'ambito di Senior Plus (attivo).

Privacy

L'ePortfolio compPASS è visibile in tutte le sue sezioni solo al proprietario dello stesso e al *coach* da lui nominato. È il soggetto che lo compila a decidere quali parti mostrare e a renderne possibile la visione tramite l'invio di un link diretto.

Strumenti complementari

All'interno del corso di formazione sono stati utilizzati vari strumenti formativi in integrazione all'ePortfolio, quali simulazioni, *role-playing*, schede di attività, animazioni.

ePortfolio di presentazione

È possibile, a partire dal proprio ePortfolio compPASS, generare più ePortfoli di presentazione, anche esportabili in file Pdf ipertestuali. L'ePortfolio non è consultabile liberamente in rete; esso viene inviato dal soggetto che lo compila tramite link diretto. Ogni ePortfolio generato si collega a un link differente.

La piattaforma di ePortfolio compPASS non è utilizzabile da parte dei datori di lavoro come *software* di selezione o banca dati per offerte di lavoro.

Durata dell'ePortfolio

L'ePortfolio compPASS non ha limiti di tempo e non viene mai disattivato. Tuttavia, in previsione di un maggiore utilizzo futuro della piattaforma, verrà previsto un limite di inutilizzo oltre il quale l'ePortfolio sarà disattivato o sospeso.

Dati di utilizzo e valutazione di impatto

I dati di utilizzo e le valutazioni di impatto sono in fase di pubblicazione.

Sono state rese disponibili alcune video-interviste ai corsisti dei percorsi Senior Pass e Senior Plus, i quali hanno espresso i seguenti punti di vista oltre che sul progetto in generale sulla compilazione dell'ePortfolio, esperienza che ha dato loro la possibilità di:

- imparare un nuovo mezzo di comunicazione;
- riflettere per comprendere i propri livelli di competenza e esperienza;
- ripensare al modo in cui si presenta se stessi e la propria professionalità.

Le criticità rilevate sono state invece:

- il tempo necessario per la compilazione dell'ePortfolio, giudicato eccessivo;
- la presenza di troppe competenze e relativi indicatori;

- il CV Europass, che è possibile generare a partire dall'ePortfolio comp-PASS, è ritenuto eccessivamente lungo e poco fruibile dai datori di lavoro.

Sviluppi futuri

Gli sviluppi futuri dell'ePortfolio prevedono una possibile estensione dello strumento a chiunque faccia volontariato all'estero, a prescindere dall'età, e a un'altra categoria considerata a rischio: i giovani NEET (*Not in Education, Employment or Training*).

Un altro importante sviluppo riguarda la possibilità, in prospettiva, di compilare un ePortfolio senza bisogno di essere inseriti in un percorso formativo in presenza, eventualmente con il supporto di un corso online. La sostenibilità di un siffatto ePortfolio potrebbe richiedere in prospettiva che chi lo compila debba contribuire economicamente al suo mantenimento con una piccola somma.

Infine, per quanto riguarda gli aspetti tecnici dello strumento, gli organizzatori hanno previsto di:

- alleggerire la parte relativa alle competenze, ritenuta troppo lunga da compilare;
- sospendere o disattivare il profilo personale dopo un limite di tempo di inutilizzo, per evitare appesantimenti dei server in vista di un maggiore utilizzo dello strumento.

6.3.3 Il caso “Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale”

Il Contesto istituzionale e organizzativo

Il Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale (URL <https://sistemaeportfolio.unibo.it>) è stato elaborato dall'unità di ricerca di Bologna nell'ambito del PRIN “Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi” coordinato da Gaetano Domenici (Giovannini, 2017).

All'interno di tale sistema, l'ePortfolio rivolto ad adulti in transizione al/nel mercato del lavoro costituisce una delle tre parti in cui si articola il sistema stesso. Vi sono infatti altre due parti interne all'università di Bologna, destinata l'una agli studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua e l'altra agli studenti dell'Ateneo per un bilancio *in progress* delle competenze trasversali da parte di studenti dei diversi corsi di studio.

Tra ePortfolio per le transizioni lavorative e quello per gli studenti che prepara una figura professionale nell'ambito formativo degli adulti vi è uno stretto legame; infatti il primo è destinato anche a tale categoria di laureati, che possono svolgere anche un ruolo di tutor in presenza rispetto alla costruzione dell'ePortfolio per le transizioni. Esso è stato implementato nella piattaforma *Mahara* per gli studenti del corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione permanente e della Formazione continua, in una triplice articolazione integrata (Giovannini, Rosa & Truffelli, 2015): di sostegno al processo di apprendimento; di bilancio; di presentazione all'esterno. In relazione agli obiettivi delle diverse attività curriculari nonché a competenze di tipo trasversale, la costruzione dell'ePortfolio da parte degli studenti è stata prevista per tutta la durata del percorso di studi magistrale.

La finalità prioritaria dell'ePortfolio qui considerato è quella di favorire la gestione delle transizioni professionali e la permanenza nel mercato del lavoro; esso costituisce pertanto uno strumento non solo utile per la presentazione a potenziali datori di lavoro, ma anche proponibile ai fini sia del riconoscimento e dell'eventuale convalida di apprendimenti non formali e informali, sia dell'individuazione di esigenze di formazione e di autoformazione.

Storia

Il sistema ePortfolio è stato ideato e progettato dalla responsabile scientifica dell'unità di ricerca del Prin cui si è già fatto riferimento, Maria Lucia Giovannini, docente ordinario del dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (Giovannini, 2017)⁴⁹.

Il progetto trova le sue radici in precedenti ricerche svolte dalla docente sull'uso dell'ePortfolio (Giovannini & Moretti, 2010).

Presupposti teorici e metodologici

L'ePortfolio mondo del lavoro si basa su presupposti teorici che vanno nella direzione di una valorizzazione dell'individuo (considerato come soggetto in divenire) e della sua progettualità e si caratterizza per alcune peculiarità, quali l'importanza attribuita al *processo* di compilazione dello stesso piuttosto che al prodotto, un sistema di tutorato autoportante, l'uso di *media* diversi (foto, video) e l'importanza della conoscenza delle variabili di contesto a fini occupazionali (Giovannini, 2017).

⁴⁹ L'unità di Bologna ha costituito una delle sette unità del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) 2013-2016 dal titolo "Successo formativo, inclusione, partecipazione e coesione sociale: strategie innovative, ICT, modelli valutativi – Educational Achievement, Social Inclusion and Cohesion: Innovative Strategies, ICT and Evaluation Models", coordinato a livello nazionale dal prof. Gaetano Domenici dell'Università Roma Tre.



Fig. 17: Il Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Aspetti organizzativi e finanziari

Il Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale è stato realizzato con fondi erogati nell'ambito del PRIN, di cui esso ha rappresentato uno degli *output* intellettuali.

Destinatari

I destinatari dell'ePortfolio per il mondo del lavoro del Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale sono soggetti adulti in cerca di lavoro (inoccupati, disoccupati, in mobilità), di uno sviluppo professionale o che desiderano ottenere un riconoscimento delle proprie competenze.

Descrizione del percorso formativo in cui viene utilizzato l'ePortfolio

Il Sistema ePortfolio per lo Sviluppo personale e professionale è un sistema altamente flessibile che può sia essere utilizzato all'interno di percorsi di formazione che autonomamente da utenti abilitati.

Caratteristiche dell'ePortfolio

L'ePortfolio mondo del lavoro del Sistema ePortfolio per lo Sviluppo personale e professionale si caratterizza per i seguenti aspetti:

- un sistema di tutorato in larga parte autoportante, grazie alla presenza di schede esplicative dettagliate;
- la possibilità di utilizzo dell'ePortfolio a più livelli, approfondendo alcuni aspetti solo se lo si desidera;
- un linguaggio semplice e fruibile da tutti;
- la presenza di linguaggi e *media* diversi (foto, video) nelle parti di riflessione, formazione e orientamento;
- un'ampia parte orientativa dedicata alla conoscenza di sé anche con schede di supporto;
- una parte dedicata alle informazioni di contesto e sulle possibilità offerte dal mondo del lavoro, della formazione e del riconoscimento e certificazione delle competenze;
- l'importanza di individuare ed esplicitare i propri obiettivi, resi più chiari grazie alla riflessione su di sé e sul contesto;
- la possibilità di generare grafici a radar per le competenze trasversali, che consentono di veder rappresentati il livello di padronanza percepita e

- quello della padronanza attribuita in un determinato momento (ripetibile in momenti diversi);
- la compatibilità con dispositivi *mobile*, quali il telefono cellulare;
 - la possibilità di realizzare più ePortfoli di presentazione.

La compilazione delle diverse parti di ePortfolio è sequenziale; tuttavia è possibile navigare liberamente in ogni sezione, aggiornandola via via e aggiungendo modifiche.

Il tutorato

Il tutorato all'interno del Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale ha le seguenti caratteristiche:

- viene inteso come supporto e accompagnamento continuo (e non solo nella fase iniziale);
- è pensato come insieme di forme di supporto di varia natura (di tipo tecnico e pedagogico, in presenza e a distanza, individuali e di gruppo);
- è centrato su colui che lo compila (motivazione intrinseca, responsabilizzazione e autonomia nell'uso dello strumento);
- valorizza lo scambio di *feedback*.

L'ePortfolio mondo del lavoro si caratterizza per un tutorato in larga parte autoportante, ovvero fornito grazie a schede di supporto, video e questionari di autovalutazione.

Il sistema dà inoltre la possibilità di attivare un account "tutor" che può visionare vari ePortfoli (quelli per cui viene abilitato) e fornire commenti e *feedback*.

Le sezioni

L'ePortfolio mondo del lavoro si compone di tre principali sezioni (fig. 18):

- il mio profilo privato;
- io verso il lavoro, articolata in due sezioni:
 - mi informo;
 - obiettivi e piano d'azione;
- il mio profilo pubblico.

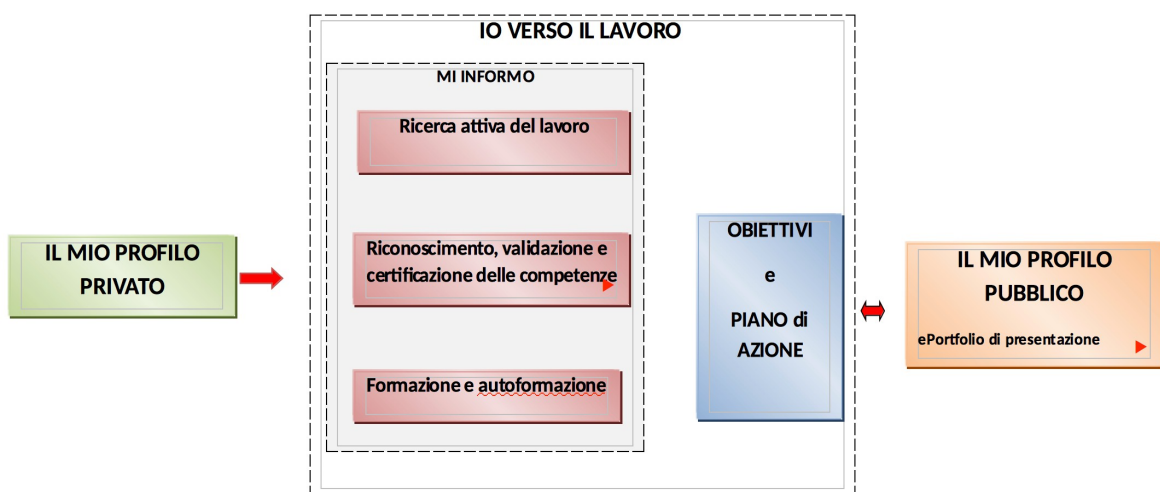


Fig. 18: Rappresentazione grafica delle sezioni dell'ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Sezioni	Sotto-sezioni	Ulteriori Sotto-sezioni
Il Mio Profilo Privato	Dati anagrafici	Nome Cognome Codice fiscale Sesso Data di nascita Nazione di nascita Foto Patente
	Contatti e recapiti	Indirizzo attuale Città CAP Regione Telefono fisso Cellulare E-mail Account Skype Profilo Facebook Account Twitter Linkedin Profilo Instagram
	Istruzione e formazione	Data inizio Data fine Nome dell'istituto Indica il nome dell'Istituto di istruzione o dell'Ente di formazione Tipologia di istituto Paese Voto conseguito In caso di abbandono, anni frequentati Tipo di titolo/qualifica conseguiti es. Diploma di scuola superiore, Qualifica professionale, Laurea, Laurea magistrale Denominazione del titolo/qualifica conseguiti es. Operatore macchine a controllo numerico, Patente di carrellista, Dottore in Scienze Politiche Principali conoscenze e abilità oggetto di studio Allega evidenze
	Attestati e riconoscimenti	Tipo di attestato o riconoscimento ottenuto Descrizione Allega file
	Esperienze lavorative	Denominazione del lavoro

		<p>Data inizio</p> <p>Data fine</p> <p>Nome dell'azienda/struttura presso la quale si è svolta l'esperienza</p> <p>Settore di appartenenza di tale struttura</p> <p>Città</p> <p>Paese</p> <p>Rapporto di lavoro (tipo di contratto)</p> <p>Collocazione organizzativa (ad esempio: segreteria, commerciale, portineria, magazzino, produzione, servizio)</p> <p>Principali attività/mansioni svolte</p> <p>Attrezzature/macchinari/metodi utilizzati (nel caso in cui per agire la competenza tu debba usare ad es. un PC, carrello elevatore, trattore, ecc.)</p> <p>Conoscenze acquisite</p> <p>Competenze acquisite (cosa ho imparato a fare)</p>
	Esperienze extra-lavorative	<p>Tipo di attività</p> <p>Data inizio</p> <p>Data fine</p> <p>Principali funzioni e attività</p> <p>Allega file</p>
	Referenze	<p>Seleziona l'esperienza lavorativa o extra-lavorativa</p> <p>Nominativo della persona che fornisce le referenze</p> <p>Ruolo della persona che fornisce la referenza</p> <p>Contatto telefonico della persona che fornisce le referenze</p> <p>E-mail della persona che fornisce le referenze</p> <p>Allega file</p>
	Competenze professionali	<p>Indica il nome della competenza</p> <p>Quanto è importante questa competenza per te?</p> <p>Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle</p> <p>Quanto ti senti di saperla fare?</p> <p>Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle</p> <p>Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio</p>
	Competenze trasversali	<p>Competenza</p> <p>Quanto ti senti competente ora?</p>

		<p>Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle</p> <p>Cosa puoi dire per dimostrare il tuo livello di padronanza?</p> <p>Quanto valuti importante questa competenza per il tuo futuro professionale?</p> <p>Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle</p> <p>Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestire le informazioni 2. Individuare e risolvere problemi 3. Pianificare e organizzare 4. Utilizzare il pensiero critico 5. Relazionarsi agli altri 6. Lavorare in gruppo 7. Agire in situazioni nuove 8. Fronteggiare le difficoltà e gestire lo stress 9. Monitorare l'accuratezza della propria attività 10. Lavorare in modo autonomo 11. Prendere iniziative 12. Apprendere in modo continuativo <p>Allega evidenze</p>
	Competenze linguistiche	<p>Lingua</p> <p>Comprensione</p> <p>Ascolto</p> <p>Lettura</p> <p>Espressione</p> <p>Interazione</p> <p>Produzione</p> <p>Scritto</p> <p>Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio</p> <p>Allega evidenze</p>
	Competenze digitali	<p>Elaborazione delle informazioni</p> <p>Comunicazione</p> <p>Creazione di contenuti</p> <p>Sicurezza</p> <p>Risoluzione di problemi</p> <p>Certificato</p> <p>Altre competenze informatiche</p> <p>Allega evidenze</p>
















	Altre competenze	Indica il nome della competenza Quanto è importante questa competenza per te? Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle Quanto ti senti di saperla fare? Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio
	Cosa vorrei	
	Punti di forza e di criticità	Punti di forza Punti di criticità Opportunità Vincoli Aspetti da migliorare
	Mi presento	
Io Verso Il Lavoro	Ricerca attiva del lavoro	
	Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze	
	Formazione e autoformazione	
	I miei obiettivi e il piano d'azione	
Il Mio Profilo Pubblico		



Tab. 15: Le sezioni del Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Sistema ePortfolio ePortfolio Università ePortfolio mondo del lavoro Chi siamo Contatti **Area privata**

Il mio profilo privato

Che cos'è?

- > Dati anagrafici 
- > Contatti e recapiti 
- > Istruzione e formazione 
- > Attestati e riconoscimenti 
- > Esperienze lavorative 
- > Esperienze extra-lavorative 
- > Referenze 
- > Competenze professionali 
- > Competenze trasversali 
- > Competenze linguistiche 
- > Competenze digitali 
- > Altre competenze 
- > Cosa vorrei 
- > Punti di forza e di criticità 
- > Mi presento 

 sistema ePortfolio  ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM
Università di Bologna
Via Zamboni, 33
40126 Bologna

Privacy policy
Il sistema ePortfolio è stato ideato e progettato da Maria Lucia Giovannini.

© Copyright 2016

Fig. 19: Le sezioni dell'ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Una parte rilevante dell'ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale è costituita dalle competenze trasversali, per le quali è inoltre data la possibilità di creare un grafico a radar che incrocia il livello di padronanza percepita e l'importanza ad essa attribuita in un determinato momento. Le 12 competenze trasversali presenti nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale (gestire le informazioni, individuare e risolvere problemi, pianificare e organizzare, utilizzare il pensiero critico, relazionarsi agli altri, lavorare in gruppo, agire in situazioni nuove, fronteggiare le difficoltà e gestire lo stress, monitorare l'accuratezza della propria attività, lavorare in modo autonomo, prendere iniziative, apprendere in modo continuativo) sono state individuate mettendo a confronto i principali *framework* presenti in letteratura. Per ogni competenza, è richiesto di indicare:

- il livello di padronanza percepita (esprimendo un valore numerico da 1 a 5);
- riflessioni, prove ed evidenze a supporto del livello di padronanza espresso;
- importanza attribuita a tale competenza rispetto ai propri obiettivi (esprimendo un valore numerico da 1 a 5);
- possibili azioni da intraprendere per migliorare tale competenza.

Privacy

All'interno del Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale chi compila l'ePortfolio può decidere quali parti mostrare nell'ePortfolio di presentazione e quali no.

Strumenti complementari

Tutti gli strumenti complementari all'ePortfolio, al contrario di altri modelli, sono presenti all'interno della piattaforma stessa.

Essi sono:

- schede esplicative;
- video;
- tracce per la riflessione;
- questionari di autovalutazione.

The screenshot displays a user interface for an ePortfolio. At the top, a message reads: "padronanza non è molto elevato. Tale scarto potrebbe motivarti ad attivarti per migliorare il tuo livello di padronanza." Below this is a table with five columns: "Competenza", "Quanto ti senti competente ora?", "Cosa puoi dire per dimostrare il tuo livello di padronanza?", "Quanto valuti importante questa competenza per il tuo futuro professionale?", and "Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio (questa informazione sarà riportata nella sezione piano d'azione)".

The first row of the table is highlighted, and a pop-up window titled "Gestire le informazioni" is overlaid on it. The pop-up contains the following text:

Gestire le informazioni

Essere in grado di gestire le informazioni consiste nel reperire, analizzare e utilizzare informazioni provenienti da diverse fonti.

Esempi di aspetti da considerare:

- acquisire e organizzare informazioni e conoscenze provenienti da diverse fonti (ad es., libri, riviste, giornali), anche attraverso l'uso di Internet
- utilizzare strumenti diversi per il reperimento delle informazioni
- analizzare e valutare le informazioni raccolte per scegliere quelle utili
- utilizzare in modo efficace le informazioni scelte.

The background table shows the following content for the first row:

Competenza	Quanto ti senti competente ora?	Cosa puoi dire per dimostrare il tuo livello di padronanza?	Quanto valuti importante questa competenza per il tuo futuro professionale?	Se desideri migliorare il livello di possesso di questa competenza indica che cosa vorresti saper fare meglio (questa informazione sarà riportata nella sezione piano d'azione)
1. Gestire le informazioni	Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle		Poni la tua valutazione su una scala da 1 a 5 stelle	
2. Individuare e risolvere problemi				
3. Pianificare e organizzare				
4. Utilizzare il pensiero critico				

Fig. 20: Scheda esplicativa dell'ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

Home > Risolvere i problemi - Scheda di stimolo

Risolvere i problemi – Scheda di stimolo

Istruzioni:
 guarda il video seguente



Prova a rispondere sinteticamente alle seguenti domande (a voce parlando a te stesso o scrivendo le risposte)

Nel caso in cui tu abbia già risposto alle nove domande, vai direttamente a Riflessioni sul filmato.

1. Sapresti descrivere sinteticamente a chi non ha visto il filmato di cosa si tratta?
2. Chi era coinvolto nella situazione?
3. C'era un problema?
4. Come viene affrontato il problema?
5. Come viene risolto?
6. Che cosa ti ha colpito di più?
7. Ti sei identificato con qualcuno dei personaggi?
8. Con chi? Cosa avresti fatto?
9. Riesci a dire quale insegnamento ne hai tratto?

Dopo aver risposto, leggi le riflessioni qui sotto

Riflessioni sul filmato che hai visto:

- a. è una situazione con un problema da risolvere. In questo caso il problema richiede una soluzione pratica (si può passare solo uno per volta sul ponte), ma richiede soprattutto la capacità di risolvere i problemi relazionali (problem solving interpersonale).
- b. forse e la renna sono stati incapaci di trovare una soluzione vantaggiosa per entrambi: non solo non hanno risolto il problema, ma sono predilatati nel vuoto
- c. è una situazione che richiede di scegliere tra comportamenti conflittuali e comportamenti cooperativi
- d. forse e la renna mettono in atto comportamenti reciproci di aggressività. La logica scelta è farsi la guerra, con l'idea che il più forte vince
- e. Forse e la renna usano entrambi il pugno di ferro con i più deboli, che chiedevano semplicemente di poter passare (erano piccoli ed era possibile)
- d. i due personaggi più deboli scelgono di cooperare per risolvere il problema (passare dall'altra parte del ponte).
- e. L'intelligenza e la cooperazione risultano vincenti. Quando si è deboli, uniti si vince contro i più forti.

Avevi già colto da solo gli aspetti sopra descritti?

Competenza trasversale 2 – Individuare e risolvere i problemi

attività del cane col bastone

Istruzioni:

Guarda il video che segue:

Fig. 21: Video e relative riflessioni dell'ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale.

ePortfolio di presentazione

Il Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale-mondo del lavoro dà la possibilità di generare più ePortfoli di presentazione.

Durata dell'ePortfolio

L'ePortfolio mondo del lavoro non ha limiti di tempo e non viene mai disattivato.

Dati di utilizzo e valutazione di impatto

L'ePortfolio per i lavoratori è stato fatto compilare a un gruppo ristretto in fase di implementazione, i quali hanno fornito *feedback* utili per la messa a punto dello stesso.

Sviluppi futuri

Verrà realizzata una doppia validazione dell'ePortfolio: una di *coerenza* tra i presupposti teorici e la realizzazione concreta e una di *uso* in contesti reali. Rispetto a questa seconda tipologia di validazione, l'ePortfolio verrà sperimentato con un gruppo di soggetti adulti. Sono inoltre previste una serie di interviste semi-strutturate a selezionatori, datori di lavoro e referenti istituzionali del sistema Regionale di certificazione delle competenze, i quali saranno chiamati a esprimersi in merito a questioni quali usabilità e utilità percepita del Sistema ePortfolio, anche in confronto con altri strumenti di selezione del personale e di riconoscimento e certificazione delle competenze.

Inoltre verranno realizzate delle "video-pillole" di spiegazione alle varie sezioni, nell'ottica di privilegiare linguaggi comunicativi differenziati.

6.3.4 Analisi *cross-case*

Di seguito vengono presentate e successivamente discusse le schede sintetiche degli aspetti presi in considerazione nei tre casi analizzati (ePortfolio BilCo, ePortfolio comp-PASS, Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale), ovvero in merito a contesto di realizzazione, storia, presupposti teorici e metodologici, aspetti organizzativi e finanziari, destinatari, (eventuale) percorso formativo di accompagnamento, caratteristiche, tutorato, sezioni, privacy, strumenti complementari, caratteristiche dell'ePortfolio di presentazione, durata, (eventuali) dati di utilizzo e valutazioni di impatto e sviluppi futuri.

Contesto di realizzazione		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Centro di formazione professionale accreditato.	Progetto europeo.	Università, nell'ambito di un PRIN (Programma di Interesse e Rilevanza Nazionale).

Storia		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Creato nel 2009 da un'idea della presidente del C.I.O.F.S. Silvana Rasello in collaborazione con la commissione orientamento dell'ente.	Ideato nel 2013, implementato nel 2015 e perfezionato nel 2017 nell'ambito dapprima di un programma europeo (Grundtvig) e successivamente in un progetto europeo finanziato tramite Erasmus+.	Ideato nel 2013, implementato nel 2016 all'interno di un PRIN (Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale).

Presupposti teorici e metodologici		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
<ul style="list-style-type: none"> - La presenza di nuove richieste di orientamento e ri-orientamento professionale; - l'importanza di disporre di strumenti a supporto della gestione delle transizioni attraverso la capitalizzazione di esperienze passate e di competenze acquisite e la valutazione della loro trasferibilità in altri contesti professionali, in una logica di propositività e autodeterminazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento della popolazione europea sopra i 50 anni, particolarmente esposti alla disoccupazione di lunga durata e alla povertà, una volta usciti dal mercato del lavoro; - necessità di predisporre percorsi di invecchiamento attivo e i limiti dell'attuale sistema di <i>welfare</i>; - scarsa consapevolezza dei soggetti delle proprie competenze, soprattutto quelle trasversali, che ricoprono sempre maggiore importanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuove sfide legate all'instabilità e alle transizioni nel lavoro; - importanza della valorizzazione dell'individuo come soggetto in divenire; - importanza della riflessione e maggiore importanza attribuita al <i>processo</i> di compilazione dell'ePortfolio; - importanza della conoscenza di sé e delle variabili di contesto.

Aspetti organizzativi e finanziari		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Finanziato con fondi interni del C.I.O.F.S e progetti regionali.	Finanziato tramite i fondi dei progetti europei.	Finanziato tramite i fondi del PRIN entro cui è stato realizzato.

Destinatari		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Utenti del C.I.O.F.S. dai 16 ai 65 anni, occupati o disoccupati.	Adulti disoccupati tra 50 e 65 anni.	Soggetti in transizione professionale.

Percorso formativo		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
L'ePortfolio BilCo viene utilizzato unicamente nell'ambito dei percorsi formativi e di orientamento di C.I.O.F.S. e Bil.Co.	L'ePortfolio compPASS viene utilizzato nell'ambito del percorso formativo del progetto (8 incontri da 4 ore ciascuno).	Compatibile con vari percorsi formativi ma anche compilabile autonomamente.

Caratteristiche dell'ePortfolio		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
<ul style="list-style-type: none"> - ePortfolio come parte di uno dei percorsi formativi e di orientamento realizzati al C.I.O.F.S.; - ePortfolio integrato ad altri strumenti di orientamento che non sono presenti all'interno della piattaforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - ePortfolio con interfaccia in più lingue; - grande importanza attribuita alla sezione delle competenze; - possibilità di generare più ePortfoli. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema di tutorato autoportante; - presenza di diversi linguaggi nelle parti esplicative (foto, video); - un'ampia parte orientativa dedicata alla conoscenza di sé anche con schede di supporto; - una parte dedicata alle informazioni di contesto; - possibilità di realizzare più ePortfoli di presentazione.

Tutorato		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
<ul style="list-style-type: none"> - Tutorato in presenza; - tutorato online tramite mail. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorato in presenza; - tutorato online da parte di un <i>coach</i> abilitato dal proprietario dell'ePortfolio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorato autoportante; - tutor online.

Sezioni		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
<ul style="list-style-type: none"> - Io; - io e il lavoro; - io e la formazione; - io oltre il lavoro; - le mie competenze; - le mie evidenze. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperienza professionale; - esperienza di volontariato; - istruzione e formazione; - competenze; - lingue; - interessi personali; - internet e <i>social network</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il mio profilo privato; - io verso il lavoro; <ul style="list-style-type: none"> - mi informo; - obiettivi e piano d'azione; - il mio profilo pubblico.

Privacy		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Chi compila l'ePortfolio può decidere quali parti mostrare nell'ePortfolio di presentazione e quali no e a chi mostrarle (aziende, operatori, altri utenti).	Chi compila l'ePortfolio può decidere quali parti mostrare nell'ePortfolio di presentazione e quali no.	Chi compila l'ePortfolio può decidere quali parti mostrare nell'ePortfolio di presentazione e quali no.

Strumenti complementari		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Strumenti di riflessione utilizzati nei percorsi di formazione e orientamento (non presenti all'interno della piattaforma di ePortfolio ma gestiti dagli operatori).	Strumenti e metodologie di formazione attiva utilizzati nei percorsi di formazione.	Tutti gli strumenti complementari (schede di riflessione, video, questionari) sono presenti all'interno della piattaforma di ePortfolio.

Caratteristiche dell'ePortfolio di presentazione		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Utilizzato come <i>software</i> di selezione e vetrina per annunci di lavoro.	Possibilità di generare più ePortfoli di presentazione.	Possibilità di generare più ePortfoli di presentazione.

Durata dell'ePortfolio		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Dopo un anno di inutilizzo l'ePortfolio viene "sospeso" ma non viene cancellato.	Non ha limiti di durata.	Non ha limiti di durata.

Dati di utilizzo e valutazione di impatto		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
ePortfolio BilCo conta circa 6mila utenti e fornisce un servizio per oltre 2000 aziende (di cui circa 100 sono registrate alla piattaforma). Opinioni di soggetti che hanno compilato l'ePortfolio.	Opinioni di soggetti che hanno compilato l'ePortfolio.	Opinioni di soggetti che hanno compilato l'ePortfolio.

Sviluppi futuri		
ePortfolio BilCo	ePortfolio compPASS	Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale
Messa a punto di un sito <i>mobile-oriented</i> e di una APP ePortfolio BilCo.	Estensione dell'ePortfolio ai NEET e a tutti coloro che svolgono un periodo di volontariato all'estero. Possibilità di compilare l'ePortfolio senza frequentare il corso di formazione in presenza (con eventuale piccolo contributo economico). Alleggerimento di alcune parti (es. competenze) ritenute troppo corpose.	Inserimento di "video-pillole"-tutorial. Validazione in merito a fruibilità e usabilità dello strumento.

Dal confronto, schematico, tra i tre casi oggetti di studio emergono alcuni punti comuni ai tre modelli e altri che invece li differenziano anche se in modo non sostanziale.

I punti comuni sono riscontrabili in:

- la possibilità di allegare evidenze multimediali;
- l'importanza attribuita in tutti i modelli ai processi di riflessione in direzione di autoconsapevolezza;
- l'importanza, in tutti e tre i modelli analizzati, della privacy e della possibilità di selezionare cosa mostrare e cosa no all'esterno;
- la possibilità, in due modelli su tre (Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale e ePortfolio compPASS), di generare più ePortfoli di presentazione da destinare a interlocutori diversi;

- la fruibilità da dispositivi mobile, offerta da due modelli su tre (BilCo e Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale) e prevista da compPASS come sviluppo futuro;
- l'importanza del tutorato, sia in presenza che online.

I punti di differenziazione sono costituiti invece da:

- i contesti di realizzazione (Centro di formazione professionale, progetto europeo, università);
- la data di realizzazione. Il primo è ePortfolio BilCo, del 2009, e il più recente Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale, realizzato nel 2016;
- i destinatari. In ePortfolio BilCo i destinatari sono gli utenti del C.I.O.F.S., in compPASS i *senior* tra i 50 e i 65 anni (anche se se ne prevede un allargamento ai volontari europei e ai NEET), nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale- mondo del lavoro gli utenti sono tutti gli adulti in cerca di lavoro);
- la possibilità di utilizzare l'ePortfolio in autonomia da parte degli utenti. Tale possibilità per il momento è offerta solo dal Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale, anche se comp-PASS ne prevede la possibilità come sviluppo futuro;
- la possibilità di utilizzare l'ePortfolio come *software* di ricerca e selezione (prevista solo in BilCo);
- la durata dell'ePortfolio. In BilCo esso viene sospeso dopo un anno di inutilizzo, mentre negli altri modelli non ha limiti di durata (anche se ePortfolio compPASS prevede di introdurli in futuro, a fronte di un previsto maggiore utilizzo).

6.5 Considerazioni conclusive

Un primo elemento che emerge è come i modelli e le esperienze di ePortfolio esclusivamente per le transizioni professionali siano pochi rispetto alle molte esperienze realizzate in ambito universitario. Questo è particolarmente evidente soprattutto se si considerano soltanto le esperienze attive, che nel caso dell'ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro si riducono ulteriormente, mentre in ambito universitario tende ad esserci una maggiore continuità nell'adozione di tale strumento.

Un secondo elemento riguarda il proliferare di progetti, soprattutto negli ultimi anni, di ePortfolio destinato a gruppi ritenuti svantaggiati, soprattutto nell'ambito della progettazione europea, in ottica democratica e inclusiva.

Rispetto ai modelli ed esperienze analizzati, due dimensioni emergono come fondamentali: quella orientativa e di riflessione rispetto a sé e/o al mondo del lavoro e quella di presentazione al mondo del lavoro. Se è vero che tutti i modelli danno spazio a entrambe le dimensioni, è altresì importante notare come l'importanza attribuita all'una o all'altra dimensione varia considerevolmente, anche in base ai presupposti teorici che ne hanno guidato la realizzazione.

Rispetto agli studi di caso, un elemento significativo che emerge riguarda il risultato della selezione della base empirica che ha prodotto non molti ePortfoli da analizzare, una volta stabiliti specifici criteri di evidenza.

Gli aspetti più rilevanti emersi nell'analisi *cross-case* degli studi di caso, precedentemente discussi, sono confluiti nell'elaborazione di linee guida per la possibile adozione dell'ePortfolio nei contesti di intermediazione e certificazione delle competenze nel contesto nazionale, oggetto del prossimo capitolo.

Capitolo 7. Indicazioni e linee guida per un ePortfolio per le transizioni professionali nel contesto regionale e nazionale

I sistemi di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro e orientamento e di riconoscimento e certificazione delle competenze in Italia sono in costante evoluzione sia come assetto organizzativo (si pensi ad esempio alla recente costituzione dell'Anpal, o precedentemente all'abolizione delle Province cui precedentemente afferivano i centri per l'impiego) che a livello di procedure e strumenti utilizzati. All'interno dei centri per l'impiego e nei sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze vengono utilizzati strumenti che condividono alcuni aspetti con l'ePortfolio: si pensi ad esempio al *dossier* delle evidenze cartaceo utilizzato dalla regione Emilia Romagna che altro non è che un portfolio cartaceo in cui vengono raccolte le varie "prove" delle competenze acquisite utilizzate nel processo di certificazione.

Nei centri per l'impiego vengono utilizzati vari strumenti per favorire l'occupabilità degli utenti (quali una sorta di "Curriculum Vitae" compilato dagli operatori, che funge da "banca dati" per obiettivi di selezione da parte delle aziende) che però rispetto all'ePortfolio non contengono sezioni di riflessione né danno la possibilità di caricare evidenze.

Si ritiene dunque possibile una futura adozione dell'ePortfolio da parte dei sistemi nazionali di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro e riconoscimento e certificazione delle competenze.

Sulla base dei risultati di ricerca precedentemente riportati (della rassegna sistematica, dell'analisi delle esperienze e dello studio di caso multiplo) sono state elaborate delle linee guida che possano orientare una tale prospettiva.

Le indicazioni concernono rispettivamente aspetti istituzionali, di *framework* e relativi alle tecnologie.

7.1 Aspetti istituzionali

L'importanza di un'adozione istituzionale che garantisca sostenibilità nel tempo

Un primo elemento che emerge rispetto al tema dell'ePortfolio per le transizioni professionali è l'importanza di un investimento economico e di risorse di ampio respiro da parte delle istituzioni per garantire continuità nei progetti inerenti l'uso dell'ePortfolio. Le esperienze di ePortfolio con maggiore successo in termini di numero di utenti (rispettivamente 30mila e 250mila) sono Lorfolio e eFolio Minnesota, e per entrambe lo sviluppo, la realizzazione e il mantenimento dell'ePortfolio sono nati da una decisione di tipo politico e grazie allo stanziamento di un certo numero di risorse.

I limiti della mancata adozione dell'ePortfolio da parte di istituzioni che ne garantiscano la continuità sono risultati particolarmente evidenti dall'analisi dei vari ePortfolio sviluppati nell'ambito di progetti europei, tutti disattivati al termine dei progetti (fatta eccezione per ePortfolio compPASS).

Un'adozione istituzionale consentirebbe inoltre rilevazioni di tipo quantitativo e longitudinale basate su indicatori quali il numero effettivo di occupati a fronte dell'utilizzo dell'ePortfolio.

Si auspica dunque che l'ePortfolio possa diventare, a fronte di interventi istituzionali e legislativi, uno strumento a disposizione dei cittadini nell'ambito dei servizi territoriali e per l'impiego, al fianco di altri strumenti già ampiamente sperimentati e consolidati nelle pratiche.

Un ePortfolio di proprietà dell'utente e non dell'istituzione

I problemi derivanti dalla *ownership* dell'ePortfolio sono stati ampiamente dibattuti in letteratura (Balaban, Divjak & Kopic, 2010; Garrett, 2011). Essi sono particolarmente evidenti nelle piattaforme di ePortfolio di proprietà di scuole, *college* e università, dove l'ePortfolio rimane nel dominio delle istituzioni ospitanti contrassegnando così l'abbandono dello stesso una volta conseguito il titolo di studio. Questo problema può essere ovviato garantendo la proprietà dell'ePortfolio all'utente e senza limiti di tempo; in questo modo non ci sarebbero vincoli tra proprietario dell'ePortfolio e istituzione ospitante, con conseguente decadenza e inutilizzo dello strumento stesso.

L'importanza del raccordo con i sistemi di istruzione e formazione e di imprese nel territorio

Un ulteriore elemento riguarda l'importanza del raccordo dei sistemi di ePortfolio con i sistemi di istruzione e formazione e di imprese del territorio. Nell'ottica di un ePortfolio che si snodi lungo tutto l'arco della vita (*lifelong*) e a partire dai primi cicli di istruzione, si rende necessario tale raccordo.

Allo stesso tempo nell'adozione di un ePortfolio per le transizioni professionali non è possibile prescindere dai contatti con le aziende del territorio; da alcuni autori (Leece, 2005; Hsieh, Lee & Chen, 2015) è stata sottolineata l'importanza che l'ePortfolio sia interoperabile con i sistemi di reclutamento aziendali e con altri sistemi di ricerca e selezione del personale.

La sostenibilità in termini di risorse economiche e umane

Pur non potendo prescindere da un certo investimento economico iniziale, si ritiene molto importante che una eventuale adozione da parte delle istituzioni sia sostenibile in termini di risorse economiche e umane nel medio e lungo termine, considerato il contesto in cui ci troviamo di penuria di risorse nei settori privato e (soprattutto) pubblico.

È in questa direzione che, ad esempio, è andato il modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale nel rendere possibile un tutorato che fosse quanto più possibile autoportante, riducendo al minimo la necessità che esso sia in presenza e online.

7.2 Aspetti di *framework*

Un ePortfolio per tutti i cittadini (“*for all*”) e lungo tutto l’arco della vita (*lifelong*)

L’“ePortfolio per tutti” è lo slogan lanciato nel 2003 da Serge Ravet, con la campagna “ePortfolio for all” (Ravet, 2005), in cui veniva espresso l’auspicio che entro il 2010 tutti i cittadini fossero dotati un proprio ePortfolio. Evidentemente tale obiettivo non si è realizzato; tuttavia, si ritiene comunque di grande importanza che l’ePortfolio sia uno strumento potenzialmente destinato a tutti, in ottica democratica e inclusiva.

Un esempio in questa direzione è costituito dal modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale, il cui target è rappresentato da tutti i cittadini e non da gruppi specifici (come per esempio nell’ePortfolio compPASS per i *senior*). L’orfolio e eFolio Minnesota, pur non limitando il target di utenza dell’ePortfolio a gruppi specifici, lo fanno a livello territoriale (gli abitanti della regione Lorena per il primo e gli abitanti del Minnesota per il secondo).

Per realizzare tale obiettivo è importante che le caratteristiche dell’ePortfolio vadano nella direzione di una fruibilità da parte di categorie molto diverse di utenza, tenendo conto anche di esigenze particolari a livello linguistico e non solo. Per questo il linguaggio dovrebbe essere semplice e diversificato; allo stesso tempo, per non penalizzare gli utenti più avanzati, si potrebbe articolare in più livelli di lettura (come nel modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema

ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale) o addirittura prevedere un'interfaccia in più lingue (come in ePortfolio BilCo e ePortfolio compPASS).

Uno strumento *in progress*

Una delle caratteristiche fondamentali dell'ePortfolio riguarda la possibilità di poterlo aggiornare costantemente, aggiungendo (o anche eliminando) elementi, rendendolo uno strumento capace di rilevare il progresso nel tempo, in ottica *lifelong*. Tale caratteristica è comune a varie ePortfoli analizzati (Lorfolio, BilCo, Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale).

Un sistema di ePortfolio che favorisca la riflessione su di sé in ottica di acquisizione di consapevolezza e progettualità

Il tema della riflessione è centrale nell'ePortfolio e ne rappresenta "cuore e anima" (Barrett, 2005); tuttavia, esso sembra essere di primario interesse soprattutto nell'ePortfolio scolastico e universitario, mentre in alcuni modelli di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro passa in secondo piano. A nostro avviso però la riflessione è centrale anche in un ePortfolio per lavoratori, perché è solo attraverso di essa che si sviluppano competenze auto-orientative e progettuali per poter gestire al meglio le inevitabili transizioni che si presentano. In tale direzione vanno per esempio tutte le schede di auto-riflessione e supporto (come per esempio nel modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale) e una parte dedicata alla riflessione sui propri obiettivi (per esempio nel già citato ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale e in Lorfolio).

Un sistema di ePortfolio che faciliti non solo la conoscenza di sé ma anche del contesto

Secondo una concezione di occupabilità che non tenga conto solo delle dimensioni individuali ma anche di quelle - imprescindibili - di contesto⁵⁰, oltre alla conoscenza di sé è fondamentale conoscere il contesto produttivo di riferimento. Per questo in alcuni modelli di ePortfolio sono presenti ampie schede informative sul mondo del lavoro e sulle varie possibilità offerte dal territorio in direzione di occupabilità, come per esempio il riconoscimento e certificazione delle competenze (es. Lorfolio, modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale).

Un sistema di ePortfolio che favorisca l'incontro con il mondo del lavoro

Un ePortfolio per le transizioni professionali non dovrebbe soltanto facilitare la conoscenza di sé e delle possibilità offerte dal mondo del lavoro ma essere anche uno strumento in grado di facilitare concretamente l'incontro tra domanda e offerta.

In questa direzione va la possibilità di utilizzare l'ePortfolio come banca dati o *software* di selezione, consultabile direttamente dalle imprese (offerta per esempio da ePortfolio BilCo e Lorfolio), la possibilità di generare più ePortfolio di presentazione (es. Lorfolio, modello di ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale) e la personalizzazione grafica dell'ePortfolio di presentazione (es. Lorfolio).

⁵⁰ Per un approfondimento sul concetto di occupabilità si veda il cap. 1.

L'importanza del tutorato

Un aspetto sottolineato dalla letteratura riguarda l'importanza del tutorato nell'uso dell'ePortfolio. Vi sono vari modi di intendere il tutorato: in presenza, online, tramite strumenti esplicativi (come ad esempio schede di supporto, tutorial).

Tutte queste forme di tutorato, in combinazione tra loro a seconda delle necessità, sono ugualmente importanti e da valorizzare.

7.3 Aspetti tecnologici

La possibilità di generare più ePortfoli di presentazione diversificati

È ritenuto particolarmente importante poter generare più ePortfoli di presentazione con informazioni diverse a seconda dell'interlocutore (come per esempio in Lorfolio, ePortfolio comp-PASS, ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale).

Un ePortfolio semplice da utilizzare

L'equilibrio tra completezza dell'ePortfolio e semplicità dello strumento è molto difficile da raggiungere, tanto che una delle più frequenti lamentele da parte degli utenti riguarda proprio il molto tempo necessario alla compilazione (come riportato dagli utenti dell'ePortfolio compPASS). Una strada possibile è tracciata da quelle tipologie di ePortfolio utilizzabili a più livelli, che pur essendo concepiti in ordine sequenziale consentono di passare da una sezione all'altra (es. ePortfolio mondo del lavoro nel Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale).

Un'interfaccia grafica accattivante

L'aspetto grafico, in un'epoca caratterizzata da sempre più rapidi avanzamenti tecnologici in vari ambiti, non è sicuramente da sottovalutare. Occorre dunque favorire una grafica che sia accattivante e in linea con quella dei siti *web* di ultima generazione.

Un sistema ePortfolio che sia fruibile dai sistemi *mobile* e dal cellulare

Un dato che emerge è la necessità di aggiornare i sistemi tecnologici affinché siano fruibili e accessibili da dispositivi *mobile*, direzione intrapresa da modelli di ePortfolio quali BilCo e Sistema ePortfolio per lo Sviluppo Personale e Professionale. La fruibilità da dispositivi *mobile* a tramite APP consente inoltre di rispondere in parte alle esigenze di chi non dispone in un computer personale.

Conclusioni e prospettive future

L'ePortfolio è uno strumento estremamente versatile che da alcuni anni è oggetto di studio e di dibattito a livello internazionale; tuttavia finora è stata data poca enfasi all'uso di tale strumento come dispositivo orientativo a supporto delle transizioni professionali. Obiettivo della ricerca presentata è stato proprio quello di fare maggiore chiarezza su tale tema, con l'obiettivo ulteriore di fornire indicazioni in grado di orientare politiche e pratiche future in ambito regionale e nazionale.

I risultati di ricerca sembrano andare a supporto dell'assunto per cui l'ePortfolio possa essere, ad alcune condizioni, uno strumento utile per accompagnare le transizioni professionali, in una duplice accezione: da un lato nel favorire una maggiore auto-consapevolezza nei soggetti che lo compilano e dall'altro nel garantire una migliore messa in trasparenza delle competenze comunque acquisite.

Alcune indicazioni più puntuali in merito sono state espresse nelle linee guida per una possibile adozione di un ePortfolio per le transizioni professionali all'interno dei sistemi regionali e nazionali pubblici e privati di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro e di riconoscimento e certificazione delle competenze. Esse riguardano principalmente l'importanza di un'adozione istituzionale che garantisca continuità, sostenibilità nel tempo e raccordo tra i vari sistemi, la necessità che l'ePortfolio sia rivolto a tutti, di proprietà dell'utente e che duri tutta la vita (in ottica *lifelong*), che dia importanza sia a elementi di riflessione e progettualità che

di presentazione al mondo esterno e che abbia alcune caratteristiche tecniche oggi imprescindibili (quali la fruibilità da dispositivi *mobile*).

Dai risultati della rassegna sistematica, dell'analisi di modelli ed esperienze e dallo studio di caso multiplo è stato possibile inoltre formulare alcune considerazioni di carattere generale.

Anzitutto l'elevata eterogeneità della letteratura e delle esperienze analizzate va a conferma dell'impossibilità di fare riferimento a una sola tipologia di ePortfolio e dell'importanza, quando si parla di tale strumento, di esplicitare e tenere in conto presupposti teorici, contesto di utilizzo e realizzazione concreta dello strumento (che nella pratica raramente vengono esplicitati).

In secondo luogo ciò che è emerso è la necessità di tenere insieme e integrare l'aspetto orientativo (di *processo*) e quello di presentazione (di *prodotto*): senza il primo non è corretto parlare di ePortfolio (sarebbe più appropriato in questo caso parlare di "Curriculum online") e senza il secondo l'ePortfolio perderebbe la sua rilevanza concreta di supporto nella ricerca di lavoro o nella certificazione di competenze.

Vi è inoltre un terzo aspetto che preme sottolineare e che riguarda la rilevanza dei sistemi di supporto e tutorato, sia in presenza che *online* e tramite sistemi di supporto quali tutorial, schede di approfondimento e stimoli di vario genere.

Per quanto riguarda i futuri sviluppi della ricerca sull'ePortfolio per le transizioni professionali, una possibile direzione riguarda ricerche empiriche di tipo longitudinale riguardante gli effetti dell'ePortfolio in termini di *outcome* e di effetti occupazionali, che finora non è stato possibile condurre per almeno tre ordini di fattori: da un lato la relativa novità di sistemi di ePortfolio per le transizioni professionali, dall'altro la difficoltà di sostenere tali sistemi nel tempo e la

conseguente chiusura di molte piattaforme e infine lo scarso interesse accademico, fino a questo momento, per queste tipologie di esperienze a favore di ePortfoli realizzati in ambito universitario.

Inoltre, un futuro sviluppo previsto riguarda la validazione empirica del prototipo di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro implementato all'interno del più ampio Sistema ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale. Tale Sistema infatti sembra possedere le caratteristiche per poter costituire lo strumento di adozione da parte dei sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze e di incrocio domanda-offerta di lavoro, grazie a utenza di destinazione, sostenibilità economica e presupposti teorici e metodologici. Di tale prototipo è prevista una doppia validazione: una di *coerenza* tra i presupposti teorici e la realizzazione concreta e una di *uso* in contesti reali, da sperimentare con soggetti adulti e tramite interviste a selezionatori, datori di lavoro e referenti istituzionali del sistema Regionale di certificazione delle competenze, i quali saranno chiamati a esprimersi in merito a questioni quali usabilità e utilità percepita del Sistema ePortfolio, anche in confronto con altri strumenti di selezione del personale e di riconoscimento e certificazione delle competenze.

Bibliografia

- Abrami P., Barrett H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).
- Adecco. (2015). *Work Trends Study*. Edizione 2015. Consultabile al link: <http://www.adecco.it/come-trovare-lavoro/digital-reputation-e-social-recruiting>.
- Ahn J., Pellicone A., Butler B.S (2014) Open badges for education: what are the implications at intersection of open system and badging? *Research in Learning Technology*, 22.
- Ajello A. M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e città*, 1, 39-56.
- Ajello A.M. (a cura di). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Torino: Pearson Italia Spa.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A., Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Alessandrini G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (A cura di). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- *An H., Wilder H. (2010). A bottom-up approach for implementing electronic portfolios in a teacher education program. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(3), 84-91.
- Argyris C., Schon D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Attwell G. (2009). E-portfolio: the DNA of the Personal Learning Environment?. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 3(2).

- Australian ePortfolio Project (AeP). (2009). Australian ePortfolio toolkit. ePortfolio concepts for employers, professional bodies and careers services. Estratto da: <http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/information2/toolkit/index.jsp>
- *Baird K., Gamble J., Sidebotham M. (2016). Assessment of the quality and applicability of an e-portfolio capstone assessment item within a bachelor of midwifery program. *Nurse Education in Practice*, 20, 11-16.
- Bakke E., Wight B. (1933). *The Unemployed Man*. London: Nisbet and Co.
- Balaban I., Divjak B., Kopic M. (2010). Emerging issues in using ePortfolio. *E-learning Forum*.
- Bara B. G. (1990). *Scienza cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barnstable K. (2010). 41 Benefits of an ePortfolio. Posted January, 8, 2010. Estratto da: <https://kbarnstable.wordpress.com/2010/01/08/41-benefits-of-an-eportfolio/>
- Barrett H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie: politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Beck U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Bekri R. M., Ruhizan M. Y., Norazah, M. N., Nur, Y. F. A., & Ashikin, H. T. (2013). Development of Malaysia skills certificate E-portfolio: a conceptual framework. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 323-329.
- Bennett J., Lubben F., Hogarth S., Campbell B. (2005). Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity?. *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406.

- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bertin G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Besson E. (2011). Valoriser l'acquis de l'expérience, Rapport au premier ministre. Estratto da: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000590/index.shtml>
- Bianchi P. (2013). *La rincorsa frenata: l'industria italiana dall'unità alla crisi globale*. Bologna: Il mulino.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boltanski L., Chiapello E. (2011). *Il nuovo spirito del capitalismo*. Milano: Feltrinelli.
- Borgen W. A., Amundson N. E., Reuter J. (2004). Using portfolios to enhance career resilience. *Journal of Employment Counseling*, 41(2), 50.
- Boyle A. (2009). E-nabling e-portfolios for skills recognition of Aboriginal Artworkers in Central Australia. *Proceedings from: the 12th Australian Vocational Education and Training Research Association Conference*.
- Brammer C. (2007). Electronic portfolios: For assessment and job search. *Proceedings from: the 72nd Annual Convention of The Association for Business Communication*, Nickerson, C. (ed.), Washington.
- Bresciani P. G. (2005). Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie. *Professionalità*, 87, pp. 9-19.
- Bresciani P. G., Franchi M. (2006). *Biografie in transizione: i progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità* (Vol. 80). Milano: FrancoAngeli.
- Bresciani P. G. (2011). Valutare le competenze, presupposti e implicazioni. In Ferraro, S.(a cura di). *Piano nazionale di orientamento, studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, rivista trimestrale del MIUR*, 134-135.
- Bresciani P. G. (Ed.). (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bryant L. H., Chittum J. R. (2013). ePortfolio effectiveness: A (n ill-fated) search for empirical support. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 189-198.

- Brown J. O. (2010). Dwell in Possibility: PLAR and e-Portfolios in the Age of Information and Communication Technologies. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(1), 1-23.
- Butler P. (2006). A review of the literature on portfolios and electronic portfolios. Estratto da: <https://www.uoguelph.ca/tss/projects/ePresources/Review%20of%20literature%20on%20portfolios%20and%20ePortfolios.pdf>.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Milano: GLF editori Laterza.
- Cameron R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85-104.
- Cameron R., Miller A. (2014). Case Studies in e-RPL and e-PR. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(1), 89-113.
- Candy P. C., Crebert R. G. (1991). Lifelong learning: An enduring mandate for higher education. *Higher Education Research and Development*, 10(1), 3-17.
- Canal T. (2016). L'Italia fra Jobs act ed Europa 2020: rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2015.
- Carliner S. (2005). E-Portfolios – The tool that can increase your marketability and refine your skill development efforts. Estratto da: <https://mmrus7.readyhosting.com/advancedproject/eportfolios.pdf>
- Castiglioni M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico* (Vol. 5, pp. 25-248). Milano: Unicopli.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cavenago D., Martini M. (2012). La prospettiva dell'occupabilità: un nuovo paradigma per affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro. *Il mercato del lavoro negli anni della crisi*,ERMES.
- Cavenago D., Magrin M., Martini M., Monticelli, C. (2013). Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità, in Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro, *Aracne*.
- CBI. (2014). Gateway to growth: CBI/Pearson education and skills survey 2014. Estratto da: http://www.cbi.org.uk/media/2809181/embargo_00.01_4_july_cbi_pearson_education_and_skills_survey_2014.pdf

CEDEFOP. (2014). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Estratto da: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>.

Cepollaro G., Bresciani P. G. (2008). *Le competenze non sono cose: lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e associati.

Challis D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).

*Cherrstrom, C. A., Raisor, C., & Fowler, D. (2015). Student Chemical Engineering Reflective Eportfolios ChE Student Perceptions of Learning From Reflective ePortfolio Creation. *Chemical Engineering Education*, 49(3), 157-166.

Coggi C., Notti A. M., Castoldi M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Commissione Europea. (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Estratto da: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

Commissione Europea. (2009). Non solo PIL: misurare il progresso in un mondo in cambiamento. Estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009DC0433&from=IT>

Comoglio M. (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(290), 199-224.

Consiglio dell'Unione Europea. (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale. Estratto da: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>.

Consoli F. (2002). Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici. In Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite: crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: UNICOPLI.

Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.

- Crahay M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97-110.
- Cresson E. (1995). Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. *Commissione dell'Unione Europea*.
- Delors J. (1993). Crescita, competitività, occupazione. *Commissione dell'Unione Europea*.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: GLF editori Laterza.
- Di Francesco G. (Ed.). (2004). *Le Competenze per l'occupabilità: concetti chiave e approcci di analisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Milano: Laterza & Figli Spa.
- Donato E., Rasello S. (2011). L'e-portfolio: strumento per la gestione delle transizioni professionali, *FOP*, N 1-2 2011, p. 5-96.
- Ehrenberg A. (1999). *La fatica di essere se stessi: depressione e società*. Bologna: Einaudi.
- EIFE-L. (2009). EPortfolio a European Perspective- A report on ePortfolio readiness and state of the art in technology and practice.
- Evans N. (2000). AP (E)L: Why? Where? How? Setting the international scene. In N. Evans (Ed.), *Experiential learning around the world* (pp 15-29). London: Jessica Kingsley Publisher Ltd.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini editore.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, n. 65 , pp. 14-38.
- Gallino L. (2011). *Il lavoro non è una merce: contro la flessibilità*. Bari: GLF Editori Laterza.
- Garrett N. (2011). An e-portfolio design supporting ownership, social learning, and ease of use. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 187.

- Gattullo M. (1967). *Didattica e docimologia*. Roma: Armando.
- *Gauthier P. D., Jézégou A. (2009). Persister dans la publication de son e-portfolio? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), 6-17.
- Gehris D. O., Fundaburk A. (2008). Employers support of the use of e-portfolios by job applicants. *AMCIS 2008 Proceedings*, 1-10.
- Giovannini M.L., Moretti M. (2010). L'e-Portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale. *Quaderni di Economia del lavoro*, 92, 141-163.
- Giovannini M.L., Rosa A., Truffelli E. (2015). Design and implementation of ePortfolios in a Master level degree at the University of Bologna. *13th Conference on ePortfolios, Open Badges and Identity "ePIC 2015"*, Barcellona 8-10 giugno 2015.
- Giovannini M. L., Baldazzi A. (2015). Introducing ePortfolios in Italian employment centres: an exploratory research. *ePIC 2015*, 40.
- Giovannini M.L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi*, vol. 2, Roma: Armando editore.
- Goligoski E. (2012) Motivating the learner: Mozilla's Open Badges Program, in *Access to Knowledge*, 4, 1
- Gough D., Oliver S., Thomas J. (Eds.). (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Grant S. (2005). Clear e-portfolio definitions: a prerequisite for effective interoperability. *Proceedings of ePortfolio*, 27-28.
- Griffin M., Annulis H. (2013). Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi. *International Journal of Training and Development*, 17(3), 221-232.

- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi, *Osservatorio Isfol*, n. 1-2, pp. 63-86.
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'isfol al servizio dei giovani, *Osservatorio Isfol*, IV, n.1-2, pp. 45-63.
- Grimaldi A., Rossi A., Montalbano G. (2006). Bi. dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze.
- Gui M., Pozzi C. (2006). Gli ePortfolio nei corsi di laurea specialistica: l'esperienza di Milano-Bicocca. <http://www.sociologia.unimib.it/DATA/hot/355/paper%20workshop%20di%20macerata%20sugli%20eportfolio%207-6-2006.pdf>.
- Halavais A. M. (2012) A genealogy of badges: inherited meaning and monstrous moral lhybrids', *Information, Communication & Society*, 15, 3, pp. 354-373.
- Haldane A., Wallace J. (2009). Using Technology to Facilitate the Accreditation of Prior and Experiential Learning in Developing Personalised Work-based Learning Programmes. A Case Study Involving the University of Derby, UK. *European Journal of Education*, 44(3), 369-383.
- Hammersley M. (2016). *Il mito dell'evidence-based: per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Harden A., Thomas J. (2005). Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 257-271.
- Harden A., Thomas J. (2010). Mixed methods and systematic reviews: examples and emerging issues. Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Edited by: Tashakkori A, Teddlie C. Sage, London, 749-774. 2
- *Hart Research Associates Washington, DC (2016). Falling Short? College Learning and Career Success. NACTA Journal, 60(1a).
- Harvey L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in higher education*, 7(2), 97-109.
- Haywood J., Tosh D., Budley-Edwards B. (2007). e-Portfolio: supporting a European route to adult basic skills certification, in *Perspectives on ePortfolios*

Published by the Institute for Educational Research and Agora Center, University of Jyväskylä.

- Heath M. (2003). Electronic portfolios for authentic professional development. *Library Media Connection*, v. 21 n. 6 p. 38-40, Marzo 2003.
- Heinrich E., Bhattacharya M., Rayudu R. (2007). Preparation for lifelong learning using ePortfolios. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 653-663.
- Hendry L. B., Kloep M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il mulino.
- Herman C., Kirkup G. (2008). Learners in transition: the use of ePortfolios for women returners to science, engineering and technology. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 67-76.
- Herzenberg S., Alic J., Wial H. (1999). A new deal for a new economy. *Challenge*, 42(2), 102-129.
- Heyvaert M., Hannes K., & Onghena P. (2016). *Using mixed methods research synthesis for literature reviews*. London: Sage.
- Higgins J. P., Green S. (Eds.). (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Vol. 5). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hillage J., Pollard E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *DfEE Research Briefing*, n 85.
- *Hsieh, P. H., Lee, C. I., & Chen, W. F. (2015). Students' perspectives on e-portfolio development and implementation: A case study in Taiwanese higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6).
- Isof. (2011). *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*.
- Isof. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Edizione aggiornata 2013.
- ISTAT. (2017). Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2017. Roma: Istat.
- Jahoda M., Lazarfeld A., Zeisel H. (1933). Marienthal: the sociography of an unemployed community, 5.
- *Kennelly E., Osborn D., Reardon, R., Shetty B. (2016). Guidance for ePortfolio Researchers: A Case Study with Implications for the ePortfolio Domain. *International Journal*, 6(2), 117-125.

- Klenowski V., Askew S., Carnell E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Knight P., Yorke M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Psychology Press.
- Knowles M. S. (1997). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- *Kocoglu Z. (2008). Turkish EFL student teachers' perceptions on the role of electronic portfolios in their professional development. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3).
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- La Rocca C. (2015). e-Portfolio: online environments to facilitate on-going guidance at university. *Italian journal of educational research*, (14), 157-174.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Ed. d'Organisation.
- *Leece R. (2005). The role of e-portfolios in graduate recruitment. *Australian Journal of Career Development*, Vol. 14, No. 2:72-79.
- Lichtner M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lievens R. (2014). A Proposal: Mitigating effects of the economic crisis with career ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 4(2), 157-168.
- Loiodice I. (2014). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta* (Vol. 54). Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2017). L'educazione per il corso della vita, In: Dozza, L., & Ulivieri, S. (2017). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lyotard J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Manchester: Manchester University Press.
- Magni S. F. (2006). *Etica delle capacità: la filosofia pratica di Sen e Nussbaum*. Bologna: Il mulino.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mariani A. M. (2014). *Diventare adulti: formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: UNICOPLI.
- Marzano M. (2010), *Estensione del dominio della manipolazione dall'azienda alla vita privata*. Milano: Mondadori.
- Mazzucco C., Zaggia C. (2011). Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti, in *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McClelland D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- McKinsey & Company (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work. Disponibile al link: http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe (Accessed: 7 April 2015)
- McQuaid R. W., Lindsay C. (2005). The concept of employability. *Urban studies*, 42(2), 197-219.
- *McWhorter R. R., Delello J. A., Roberts P. B., Raisor, C. M., Fowler D. A. (2013). A cross-case analysis of the use of web-based eportfolios in higher education. *Journal of Information Technology Education*, 12.
- Meghnagi S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- Merriam S. B. (2009). *Case study research in education: A qualitative approach*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento*. Roma: Carocci.
- Moretti G., Domenici, G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi* (pp. 65-297). Roma: Anicia.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mozilla Wiki Badges. (2014). <https://wiki.mozilla.org/Badges>
- Napolitano A., Parviero F. (2015). *LinkedIn: per aziende e professionisti*. Milano: Apogeo.
- Naudé M. (2010). E-portfolios: A case example from Masters level business students. *Journal of Organizational Behavior Education: JOBE*, 3, 45

- *Nodoye, A., Ritzhaupt, A. D., & Parker, M. A. (2012). Use of ePortfolios in K-12 teacher hiring in North Carolina: perspectives of school principals. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(4).
- Novak J. D., Gowin D. B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI.
- *Ntuli E., Keengwe J., Kyei-Blankson L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: A case study of early childhood teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 121-126.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Oakley A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33.
- Oneck M.R. (2015) Whom will digital badges empower? Sociological perspectives on digital bages, in Hickey D., Jovanovic J., Lonn S., Willis J.E., (2015) III (eds) *Proceedings of the Open Badges in Education, Workshop*, Poughkeepsie, New York, published at <http://ceur-ws.org>
- Pelczarski K. (2013). Managing your career portfolio, disponibile al link: http://www.stle.org/assets/document/Career_Coach_07-13.pdf
- Pellerey M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale. *La competenza*, 49-76.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli, Tecno-did.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perry W. (2009). E-portfolios for RPL assessment: key findings on current engagement in the VET sector: final report.

- Petticrew M., Roberts H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Prahalad C. K., Hamel G. (1990). La competenza distintiva delle aziende. *Harvard Espansione*, 49, 7.
- Raffaghelli J. E. (2014) Nuove prospettive tecnologiche a supporto della valutazione per l'apprendimento permanente: il caso degli Open Digital Badge, in *Form@are, Open Journal per la formazione in rete*, 1, 14. pp. 22-37
- Ravet, S. (2007). For an ePortfolio enabled architecture. na. <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/documentation/positionpaper>
- Rawls J. (2002). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Reardon R. C., Lumsden J. A., Meyer, K. E. (2005). Developing an e-portfolio program: Providing a comprehensive tool for student development, reflection, and integration. *NASPA Journal*, 42(3), 368-380.
- Reyneri E. (2017). *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Rhodes T., Chen H. L., Watson C. E., Garrison, W. (2014). Editorial: A call for more rigorous ePortfolio research. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 1-5.
- *Ritzhaupt A. D., Singh O., Seyferth T., Dedrick R. F. (2008). Development of the electronic portfolio student perspective instrument: An ePortfolio integration initiative. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(2), 47-71.
- Rossi P. G., Pascucci, G., Giannandrea L., Paciaroni M. (2006). L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi P. G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G. R., Pettenati M. C., Rosa A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. Consultabile al link: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Rossi_MAGNOLER.pdf
- Rowh M. (2008). Building An E-Portfolio. *Career World*, Nov/Dec 2008, Vol. 37 Issue 3, p. 26.

- Resnick L. B. (1995). *Imparare dentro e fuori la scuola*. In C. Pontecorvo, AM Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED, 61-84.
- Ryken D. S., & Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: Franco Angeli.
- Sangiorgi G. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti, pratiche professionali*. Roma: Carocci Faber.
- Schawbel D. (5). reasons why your online presence will replace your resume in 10 years. Rivista Forbes online, consultabile al link:
<https://www.forbes.com/sites/danschawbel/2011/02/21/5-reasons-why-your-online-presence-will-replace-your-resume-in-10-years/#5821949c6069>
- Schön D. A. (1984). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Seghezzi F. (2015). Le grandi trasformazioni del lavoro, un tentativo di periodizzazione. Appunti per una ricerca. *Working Paper ADAPT* (No. 169).
- Semenza R. (2014). *Il mondo del lavoro: le prospettive della sociologia*. Torino: UTET.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senge P. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Sennett R. (2000). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (Vol. 278). Milano: Feltrinelli.
- Simons H. (2009). *Case study research in practice*. Oaks: SAGE.
- Smith K., Tilemma, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (6), 625-648.
- Sorzio P. (2002). *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*. Padova: CLUEP.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Spencer L.M, Spencer S.M. (1993), *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.

- Stake R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.
- Stebbins R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Oaks: Sage.
- Stenhouse L. (1985). The case study tradition and how case studies apply to practice. *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann.
- *Stevens H. (2008). The impact of e-portfolio development on the employability of adults aged 45 and over. *Campus-Wide Information Systems*, 25(4), 209-218.
- Stone D. L., Dulebohn J. H. (2013). Emerging issues in theory and research on electronic human resource management (eHRM).
- *Strawhecker J., Messersmith K., Balcom A. (2007). The role of electronic portfolios in the hiring of K-12 teachers. *Journal of computing in teacher education*, 24(2), 65-71.
- Strohmeier S. (2010). Electronic portfolios in recruiting? A conceptual analysis of usage. *Journal of Electronic Commerce Research*, 11(4), 268-280.
- Süß S., Becker J. (2012). Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers. *Personnel Review*, 42, n. 2, pp. 223-240.
- Temple A. V., Temple B. W. N. (2003). Employers and student reactions to employment portfolios. Working Paper. *Royal Melbourne Institute of Technology*, Melbourne.
- Ugolini F. C., Orazi R. (2015). Constructing an e-portfolio of competences with higher education students of postsecondary age group. Technological issues and outcomes. *Research on Education and Media*, 7(1).
- UNESCO (2012). UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Varisco B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- *Wakimoto D. K., Lewis, R. E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53-58.

*Ward, C., & Moser, C. (2008). e-Portfolios as a hiring tool: Do employers really care?. *Educause Quarterly*, 31(4), 13-14.

Watkins P., Roberts R. A. (2009). Multi-Dimensional Recruiting: Electronic Evidence Breaking Traditions. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(3), n3.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

*Whitworth J., Deering T., Hard S., Jones S. (2011). Perceptions Regarding the Efficacy and Use of Professional Portfolios in the Employment of Teachers. *International journal of eportfolio*, 1(1), 95-106.

*Woodley C., Sims R. (2011). EPortfolios, professional development and employability: some student perceptions. *Campus-wide Information systems*, 28(3), 164-174.

Xhaet G. (2012). *Le nuove professioni del Web*. Milano: Hoepli editore.

Yancey K. B. (2009). Reflection and electronic portfolios. BL Cambridge, S. Kahn, DP Tompkins & KB Yancey *Electronic portfolios*, 2, 5-16.

Yin K. R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Oaks: Sage.

Yin K. R. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma: Armando.

*Yu T. (2012). E-portfolio, a valuable job search tool for college students. *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 29 Iss: 1, pp.70 - 76.

Zammuner V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il mulino.