

Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale

The Formative Curriculum in the Italian Induction program. Opportunities of professional reflection and identity reconstruction

Giuseppina Rita Mangione

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

g.mangione@indire.it

Valentina della Gala

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

v.dellagala@indire.it

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

mc.pettenati@indire.it

ABSTRACT

This paper focuses the attention on Teacher Professional Identity and discusses some quantitative and qualitative analysis results on the use and the contents of the device Training Curriculum, which is used in the Teachers' Portfolio for Newly Qualified Teachers in 2015/2016.

The results of analysis allowed to validate the Training Curriculum and to emerge the typologies of experiences and the families of skills that the teachers referred most frequently. The results obtained, with the limits of an impressionistic representation of the various experiential paths and the multifaceted skills baggage with which the 2015/2016 teachers have faced entry into the role, allow us not only to know which families of skills the newly appointed teachers consider to be important for the teacher professional identity but also to get an unprecedented image of the teaching profession in order to better plan targeted training initiatives.¹

In questo lavoro si pone attenzione alla ricerca sull'Identità Professionale del docente e vengono discussi alcuni risultati emersi dalle analisi quantitative e qualitative sull'utilizzazione e sul contenuto del dispositivo Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (a.s. 2015/2016).

Le analisi effettuate hanno consentito di validare il dispositivo Curricolo Formativo e di individuare le tipologie di esperienze più frequentemente indicate e le famiglie di competenze cui, con maggiore frequenza, i docenti hanno fatto riferimento. I risultati ottenuti, coi limiti di una rappresentazione impressionistica dei vari sentieri esperienziali e del multiforme bagaglio di competenze con cui i docenti 2015/2016 si sono affacciati all'ingresso in ruolo, ci consentono non solo di conoscere quali famiglie di competenze i docenti in formazione ritengono importanti per l'identità professionale ma anche, di conseguenza, di ricostruire un'inedita immagine della professione docente anche al fine di meglio pianificare mirati interventi formativi.

KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Teacher Professional Identity, Training Curriculum, Training experience.

Neoassunti, Identità Professionale del Docente, Curricolo Formativo, Esperienze formative.

- 1 Giuseppina Rita Mangione è autrice dei paragrafi: 1, 2, e 4.1; Valentina Della Gala è autrice dei paragrafi 3.2, 4.2 e 4.3; Maria Chiara Pettenati è autrice dei paragrafi 3.1 e 5.

1. La ricerca sull'identità docente: prospettive e dimensioni

Negli ultimi dieci anni l'identità professionale del docente è stata oggetto di numerose indagini e sperimentazioni tanto da guadagnarsi sul campo un'area di ricerca specifica (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, & Boak, 1996) caratterizzata dall'attenzione posta sulla percezione di ruolo e da come questa sia influenzata dall'esperienza personale oltre che da quella lavorativa (Alsup, 2006; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003; Connelly & Clandinin, 1999; Ronfeldt & Grosman, 2008).

Gli studi condotti hanno provato a consolidare l'ipotesi che esistesse una stretta relazione non solo tra l'identità professionale e la pratica in classe (cosa già sostenuta dai primi studi che legavano l'identità professionale alla presa di servizio a scuola) ma anche con la conoscenza pregressa degli insegnanti, le forme o le esperienze tramite cui questa è stata acquisita, le credenze e le convinzioni generate (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009; Soreide, 2006; Watson, 2006).

La relazione tra sviluppo professionale e identità docente (*teacher identity*) enfatizza proprio l'incidenza dell'esperienza personale e formativa pregressa sullo sviluppo professionale continuo (Palmer & Christison, 2007).

I ricercatori si sono avvalsi di una varietà di metodologie, come l'autobiografia, l'indagine riflessiva, la ricerca di tipo "*life history*" e non per ultima l'analisi del discorso per esplorare l'impatto che le esperienze di vita e quelle professionali hanno sul concepire il proprio ruolo e caratterizzare la pratica di insegnamento (Alsup, 2006; Anspal, Eisenschmidt & Löffström, 2012; Palmer & Christison, 2007).

I risultati di queste ricerche convergono su una prospettiva olistica (Palmer, 1998; Bukor, 2011) dove l'interazione tra esperienze di vita personali e professionali si caratterizza per la nascita di credenze, assunzioni, percezioni e interpretazioni sviluppate in differenti contesti, anche con colleghi esperti o riconosciuti come tali, per via di una conoscenza pregressa, e per la messa in campo di abilità e attitudini didattiche (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Cooper & Olson, 1996; Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Olsen, 2010; Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009). Secondo questa prospettiva lo sviluppo dell'identità professionale del docente può essere definito come un "processo continuativo e dinamico che innesca la creazione di senso e la re-interpretazione dei propri valori e delle priorie esperienze" (Flores & Day, 2006, p. 220).

Nonostante questi risultati, ad oggi chi si trova a dover lavorare in questo ambito di ricerca concorda sul fatto che l'identità docente sia ancora un concetto "inafferrabile, intangibile, un'astrazione altamente idiosincratca da non potere essere acceduta o osservata direttamente" (Bukor, 2013, p. 48). Lo sforzo quindi è proprio quello di identificare le dimensioni caratterizzanti l'identità docente per poi provare a definire esperienze educative in grado di recuperarle e metterle a sistema al fine di dare al docente una esperienza complessiva che riprenda e valorizzi le sue azioni passate, che siano esse esperite in contesti formali e/o informali e/o non formali.

L'identità professionale, secondo autorevoli studi ripresi da (Beijaard et al. 2004):

- È un "un processo continuativo" ("*an ongoing process*") di interpretazione e reinterpretazione di esperienze (Kerby, 1991), una nozione che corrisponde all'idea che lo sviluppo dell'identità del docente è qualcosa in continua trasformazione (Day, 1999). Dal punto di vista dello sviluppo professionale, un

processo che va a sostenere l'identità non risponde solo alla domanda "Chi sono in questo momento?", ma anche "Chi voglio diventare"? in linea con ciò che Conway (2001) chiama la *funzione anticipatoria della riflessione*.

- Implica la coesistenza di sotto identità multiple che in alcuni casi rischiano di generare conflitti. Ci si riferisce ai differenti contesti lavorativi pregressi e alle relazioni in essi createsi. La formazione iniziale degli insegnanti è proprio il momento in cui più facilmente si sperimenta tale conflitto (Volkman & Anderson, 1998). Pensiamo ad esempio ai docenti in anno di formazione e prova in Italia che spesso possono vantare numerosi anni di precariato anche in ordini scolastici differenti, percorsi formativi e preparatori di differenti livelli di formalità ed estensione, o professionisti del privato che entrano per la prima volta in un contesto d'aula. La tensione che si viene a creare può essere fertile ed in grado di innescare processi di consapevolezza (Alsup, 2006) e di riconoscimento (Kelchtermans, 2009), Hermans & Hermans-Konopka (2010) a tal proposito introducono il concetto di disintegrazione positiva (*positive disintegration*) con riferimento alla crisi come elemento di crescita e sviluppo.
- Richiama con il termine *multiplicity* sia la persona che il contesto (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu (2007) distinguono tre dimensioni dell'identità: *professional identity*, *situated identity*, e *personal identity*. I docenti differiscono nel modo in cui selezionano le scelte professionali, nella loro conoscenza pregressa, nelle esperienze fatte e nei valori personali. Flores & Day (2006) hanno riscontrato come la forte interazione tra le storie personali dei docenti novizi e le influenze contestuali esperite nelle varie situazioni lavorative pregresse influenzino la rivisitazione del loro essere docenti. Come sostenevano già Feiman-Nemser & Floden (1986) non vi è una sola cultura di insegnamento in una scuola, e ogni insegnante, sebbene condizionato da un contesto o da tanti contesti trova il modo di sviluppare la propria personale cultura di insegnamento.
- Presuppone l'*agency*, e cioè una posizione attiva nel processo di sviluppo professionale (Coldron & Smith, 1999). Questo elemento è in linea con una visione costruttivista e attiva della formazione docente e sottolinea il fatto che il momento di costruzione e ricostruzione dell'identità è qualcosa che rende gli insegnanti consapevoli di come impatta sul loro essere docenti, sulla loro pratica didattica e sul loro essere risorse in una scuola. Al fine di sviluppare la loro identità professionale i docenti soprattutto quelli che fanno il loro ingresso in ruolo, devono essere coinvolti nella ricostruzione del proprio profilo supportati anche dai loro tutor esperti o dai pari della loro comunità professionale (Pearce & Morrison, 2011).

In un percorso formativo volto a favorire l'ingresso nel mondo della scuola occorre tenere presenti tutte queste dimensioni, cercando di integrarle in un modello formativo, e nei relativi strumenti, che riconosca l'identità di un profilo che prima dell'immissione in ruolo è stato attraversato da numerose esperienze stimolando così i docenti a costruire e a riconoscere la propria identità e quelle situazioni che hanno maggiormente contribuito a fare il professionista di oggi.

A tal fine nell'ambito della formazione per l'anno di formazione e prova nel caso italiano è stato predisposto un Curriculum Formativo (da qui in avanti CF) che permette al docente di rappresentare l'identità professionale tramite una resa narrativa del percorso del singolo – *person narrativization*, (Gee, 1990) e tramite una documentazione in un ambiente personale che gli consente di portare alla luce le situazioni che hanno davvero inciso nella costruzione del proprio tratto identitario (Giannandrea, 2016)

2. Il Curriculum nel modello formativo dell'anno di prova: struttura ed efficacia percepita dai docenti

Le dinamiche di costruzione identitaria del docente si sviluppano in un orizzonte temporale che va dal passato (il tempo della memoria), attraverso il presente (il tempo dell'azione, della presenza, dell'iniziativa) e si apre verso il futuro con l'assunzione di un impegno per il miglioramento della propria capacità professionale.

Il raccordo tra l'identità professionale, così come percepita dal docente e costruita attraverso le esperienze formative pregresse, e le competenze che queste esperienze hanno contribuito a consolidare viene valorizzato nello spazio "Curriculum Formativo" del Portfolio online dei docenti in anno di formazione e prova, progettato entro il modello formativo rinnovato e sperimentato nell'A.S. 2014/2015, e attualmente alla sua III edizione (Rossi et al., 2015).

Curriculum Formativo

MARIA CHIARA PETTENATI
RICERCA IL TUO TUTOR LOGOUT

Obiettivo di questa attività è riflettere su quali esperienze abbiano influenzato maggiormente il tuo modo di essere docente.

Cosa fare: una volta ripercorse le tue esperienze professionali ed formative, scegli quelle che ritieni più significative, da 1 a un massimo di 5 esperienze, e descrivile seguendo le richieste indicate. **Per maggiori informazioni ti consigliamo di leggere attentamente le indicazioni per la compilazione.**

Alcuni chiarimenti sulla compilazione e visualizzazione di questa sezione:

- le esperienze salvate vengono riportate nella colonna di destra sotto la voce "Esperienze inserite"
- delle esperienze salvate e riportate nella colonna di destra vengono visualizzate solo le prime 4 voci della singola esperienza, per leggerle nella loro interezza clicca su "Visualizza/Modifica"
- le esperienze inserite e salvate vengono visualizzate in ordine di data: dalla più recente alla più vecchia
- le esperienze inserite potranno essere modificate in qualsiasi momento, fino alla stampa del dossier finale.

Indicazioni per la compilazione | Consulta le F.A.Q.

Esperienze inserite
le esperienze inserite vengono riportate in ordine di data dalla più recente alla più vecchia

Ambito dell'esperienza (max. 255 caratteri spazi compresi)

Anno di inizio (selezione anni)

Durata (in mesi)

Breve descrizione (max. 1000 caratteri spazi compresi)

Cosa ho imparato? (max. 1500 caratteri spazi compresi)

Come ha inciso sulla mia professionalità? (max. 1500 caratteri spazi compresi)

Fig. 1. Ambiente online dedicato alla formazione per l'anno di prova

Nella sezione “Curriculum Formativo” (Fig. 1) viene chiesto al docente di ricostruire una parte della sua storia professionale e formativa: quella parte che ritiene abbia maggiormente contribuito al suo modo di essere docente. Il CF può includere un numero massimo di 5 esperienze formative e/o professionali. Per ciascuna esperienza l’attività da realizzare online richiede l’inserimento delle seguenti informazioni:

- *Ambito dell’esperienza*: il nome dell’evento o dell’attività che si vuole inserire, (max 255 caratteri spazi inclusi);
- *Anno di inizio* dell’esperienza;
- *Durata* di svolgimento dell’esperienza (in mesi);
- *Breve descrizione* dell’esperienza (max 1000 caratteri).

Si chiedeva poi di comporre due brevi testi, volti a far esplicitare al docente il modo in cui l’esperienza descritta aveva inciso sulla sua professionalità, in risposta alle seguenti domande (per entrambe si chiedeva in risposta un testo di max 1500 caratteri spazi inclusi):

- *Cosa ho imparato?*
- *Come ha inciso sulla mia professionalità?*

In questa sezione l’identità del docente viene ricostruita tramite un lungo percorso che vede l’avvicinarsi di molte esperienze, di origine formale, informale e non formale, ma certamente fortemente significative. Il CF è un’attività con fini formativi, finalizzata a innescare nei docenti un processo di riflessione sul loro percorso di vita professionale, sulle competenze acquisite e sul profilo professionale (Mangione, Pettenati, Rosa, 2016).

Per comprendere l’opinione da parte dei docenti dell’attività del CF, sono stati analizzati i questionari somministrati annualmente ai docenti per monitorare l’efficacia della formazione, in particolare sono stati analizzati quelli relativi alle due edizioni della formazione concluse (2014/2015 e 2015/2016).

Le risposte di 28.000 docenti nell’anno pilota e 85.000 nell’edizione successiva hanno permesso di comprendere se l’elaborazione del Curriculum formativo avesse consentito loro di:

- Cogliere/scoprire l’importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi;
- Rafforzare la consapevolezza relativa al proprio percorso professionale;
- Riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al percorso professionale (Mangione et al., 2016).

Le 3 funzioni attribuite al CF sono state confermate dai docenti di entrambe le edizioni: ma, mentre gli insegnanti dell’A.S. 2014/2015 hanno dichiarato che l’attività di elaborazione del proprio CF è servita soprattutto a “Rafforzare la consapevolezza sul proprio percorso professionale” (91,60 % ha risposto: “Sì”); gli insegnanti della seconda edizione hanno privilegiato, in maggiore frequenza, la funzione di “Cogliere/Scoprire l’importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi” (54,3%: “Molto”) (Fig. 2). Tale spostamento di attenzione può certamente essere posta in relazione al gruppo di docenti dell’anno 2015/2016, certamente più eterogenei come esperienze e provenienze professionali, rispetto al precedente anno. In entrambi i casi sembra comunque essere stata apprezzata

zata l'opportunità di revisione metacognitiva sulla propria identità professionale offerta da tale strumento.

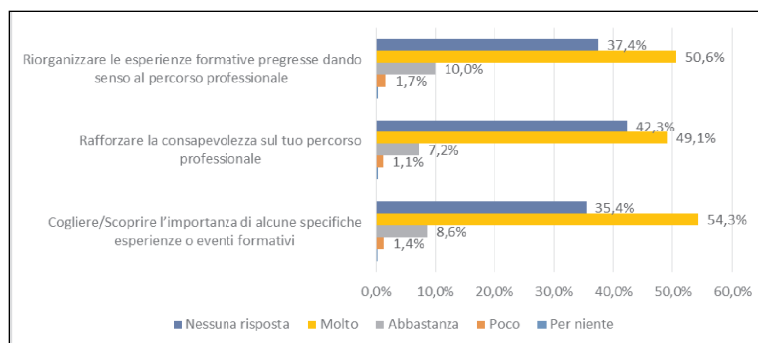


Fig. 2. Efficacia percepita del Curriculum formativo.

Ad una prima analisi dei dati strutturati del questionario sottoposto ai docenti, è seguita un'analisi qualitativa basata su focus group e interviste. Vi hanno preso parte 115 docenti (di cui 14 di sostegno, 14 della scuola dell'infanzia, 31 della scuola primaria, 28 della scuola secondaria di I grado e 32 della scuola secondaria di II grado) in rappresentanza dell'intera popolazione di docenti che hanno fatto l'anno di prova nel 2015/2016.

I giudizi positivi largamente espressi a favore di questa attività sono riconducibili, in primo luogo, alla "libertà lasciata nella stesura del curriculum". L'operazione cui le persone coinvolte sono state invitate, aiuta effettivamente a ripensare al proprio percorso lavorativo e formativo, collocandone le diverse componenti in un quadro organico di cui il docente riesce a cogliere il senso.

"Sì, grazie al curriculum sono riuscita a riorganizzare il mio puzzle. Mi sono concentrata molto sulla mia formazione: ho fatto lettere, poi scienze della formazione primaria. Mi ha aiutato a delineare la differenza tra quei due percorsi. Il primo, molto più accademico, l'altro mi ha dato alcune strategie per rapportarmi alla classe. Ci avevo pensato diverse volte, ma in modo superficiale. Quando mi sono seduta e mi sono messa a pensare, mi si sono chiarite le idee" (docente scuola primaria).

La redazione del curriculum è stata l'attività nella quale i docenti riportano di avere percepito la possibilità di esprimersi con maggiore "autenticità", riconoscendolo come uno strumento di autovalutazione e auto-valorizzazione, e come un dispositivo di orientamento in grado di evidenziare esperienze considerate più valide sul piano performativo.

"La parte in cui ci si raccontava. Io quella l'ho molto apprezzata, devo dire che di tutta la piattaforma è l'attività che ho trovato più interessante, perché un po' si racconta la tua storia. [...] Tu stai parlando di qualcosa che hai veramente fatto, ti presenti con delle carte in mano, che volendo ti vai a rigiocare. Sicuramente descrive la tua storia. È sicuramente qualcosa di sentito e di vero" (docente scuola primaria).

La stesura del curriculum risulta essere apprezzata perché permette alle persone che lo redigono di dare valore alle diverse esperienze pregresse, connet-

tendole così non solo al loro agire didattico ma anche al loro essere parte di una comunità educante, in una dinamica che sembra portare alla definizione di una identità in cui ciascun docente si riconosce.

“L’aspetto positivo è che questo percorso ti permette di capire come sei arrivato ad essere quello che sei oggi. Spesso non colleghiamo l’esperienza fatta a come insegniamo, al comportamento che teniamo in classe. In questo spazio facciamo le connessioni. Capisci che un certo tipo di didattica ti viene da una esperienza che avevi dimenticato, non pesato bene. Ti rendi conto che quello che avevi imparato lo avevi messo da parte. Spesso le routine ti fagocitano e certe competenze le hai un poco perse. Così ti rendi conto che puoi intervenire sulla standardizzazione e rinnovare” (docente di scuola secondaria di II).

Docenti in anno di formazione e prova che vengono da molti anni di lavoro precario nella scuola hanno considerato la redazione di un curriculum come un’opportunità di ripercorrere la loro esperienza maturata a scuola. Spesso, infatti, quel lavoro comporta ritmi elevati che non permettono di avere l’opportunità di fermarsi a ripensare alle scelte che si stanno prendendo e alle dinamiche che si stanno generando. Tantomeno i ritmi elevati aiutano le persone a focalizzare l’attenzione sul tipo di risorse che stanno mettendo in gioco o sulle competenze che stanno sviluppando in azione. Uno spazio dedicato a ripensare alla propria esperienza aiuta a realizzare questi passaggi e anche a riconsiderare il contributo dovuto all’interazione con i colleghi e le colleghe.

“Gli anni passati tra le diverse scuole come docente precario mi hanno impegnata in tantissime attività di cui in parte avevo perso la memoria. Mi ritrovavo a dover rispondere a molteplici esigenze e necessità educative e didattiche in tempi ristretti, tanto da accumulare esperienze su cui non avevo poi riflettuto. Redigere il curriculum mi ha permesso di ripensare a quanto fatto e inoltre a ricontattare colleghi con cui avevo perso i rapporti (docente scuola secondaria di I).

Il curriculum ha dato anche rilievo al contributo che si può portare a scuola, come docente, provenendo da altre forme di esperienza professionale, o comunque avvalendosi della sensibilità sviluppata in contesti diversi da quello scolastico.

L’opportunità di individuare (e condividere) competenze utili a scuola, benché sviluppate altrove, sembra alleggerire il peso che possono sentire quelle persone neoassunte che non hanno dimestichezza con il contesto scolastico, aiutandole a collocarsi in esso senza provare un senso di eccessiva inadeguatezza.

“Ho trovato questa la parte più interessante di tutto, un po’ perché io ho una storia lavorativa completamente diversa. Ho superato il concorso e sono entrata nella scuola non avendo mai fatto prima un solo giorno di insegnamento. Facevo un altro lavoro. Quello è stato l’unico momento in cui ho potuto inserire esperienze che, seppur diverse dalla scuola, erano comunque delle esperienze significative e fanno parte del mio curriculum. E anzi, possono eventualmente apportare qualcosa” (docente scuola primaria).

L’analisi qualitativa e quantitativa condotta sull’attività di stesura del CF, così com’è stata proposta nel portfolio approntato per l’anno di prova, convalida la funzione di questo dispositivo nell’aiutare i docenti a ricostruire il proprio percorso professionale, a riconoscere le competenze associate e sviluppate lungo questo percorso e, in ultima analisi, definire il proprio profilo professionale immediatamente connettibile al dato biografico.

3. Analisi dei CF: obiettivi, metodologie utilizzate e popolazione indagata

Di fronte al corpo dei dati generato dai docenti grazie all'attività sul CF, ci siamo domandati se fosse possibile individuare una o più metodologie di analisi in grado di fornirci una fotografia in forma aggregata, pur sfumata e impressionistica, delle macro-categorie relative alle esperienze professionalizzanti pregresse dei docenti in formazione.

Di quali e di quante esperienze hanno raccontato i docenti nel CF? Come queste esperienze hanno inciso nella loro professione? E quale immagine della professione emerge da queste scritture aggregate?

Le indicazioni fornite per l'esecuzione dell'attività li esortavano ad inserire esperienze di tutte le tipologie, formali, non formali, informali. Nelle indicazioni per la compilazione del CF fornite ai docenti² è stato suggerito loro di non limitarsi alle esperienze qualificanti ufficialmente la professione, ma di esplorare il loro passato alla ricerca di qualsiasi esperienza possa aver influito in modo significativo sul modo in cui esercitano la professione, facendosi guidare da specifiche domande stimolo.

3.1. Obiettivi e metodologia

Le esperienze pregresse indicate nel CF hanno almeno una doppia valenza in termini conoscitivi. Ci informano, innanzitutto, sul numero, la durata e il tipo delle esperienze ritenute significative che il docente ha vissuto negli anni precedenti la sua assunzione. Ci informano, poi, nella forma di testo libero e in risposta alle domande guida (Fig. 1): "*Cosa ho imparato?* [dall'esperienza indicata]"; "*Come [l'esperienza fatta] ha inciso sulla mia professionalità?*", sulle competenze che il docente dichiara di aver acquisito e come queste hanno influenzato il suo agire o, visto da un altro punto di vista, quali dimensioni della professione docente essi ritengono importanti.

Questi due livelli di approfondimento si avvalgono di metodologie e strumenti di analisi diversi. All'analisi quantitativa dei dati strutturati si associa l'analisi testuale dei 3 testi aperti che ci ha consentito di individuare le aree – o *tipologie* – di esperienze più frequentemente indicate dai docenti e le dimensioni della professione cui più frequentemente fanno riferimento.

Le domande di ricerca specifiche, cui si è provato a rispondere sono di seguito riportate. Per ognuna indichiamo data set analizzato e metodologia di indagine.

A. *Quante e quale durata temporale hanno le esperienze pregresse raccontate dai docenti in formazione e prova?* Per rispondere a queste domande abbiamo analizzato i dati strutturati del CF: numero e durata delle esperienze suddivise per ordine di scuola e posto (sostegno primaria, sostegno secondarie, comune infanzia e primaria, comune secondarie) e abbiamo individuato il numero medio di esperienze inserite e la durata media complessiva.

2 In particolare ci riferiamo al suggerimento di inserire: "Non solo esperienze formali o istituzionali ma anche, (ad esempio): incontri con colleghi; esperienze personali non direttamente connesse alla tua professione; eventi o percorsi che ti hanno lasciato qualcosa a livello di esperienza o di apprendimento che hai poi valorizzato nella tua professione", vedi indicazioni per la compilazione del Curriculum Formativo, p.3, http://neoassunti.indire.it/2017/files/indicazioni_curriculum_formativo.pdf

- B. *Che tipo di esperienze hanno indicato i docenti?* In questo caso abbiamo proceduto ad un'analisi dei dati non strutturati della sezione "Ambito dell'esperienza" del CF per individuare le macro tipologie di esperienze suddivise per ordine di scuola e posto (sostegno primaria, sostegno secondaria, comune infanzia e primaria, comune secondaria). Per analizzare le scritture dei testi liberi redatti dai docenti abbiamo utilizzato il software T-Lab (Tamborra, Attanasio e Baldassarre 2014) che ci ha consentito di condurre un'analisi computazionale dei testi in forma aggregata.
- C. *Quali competenze raccontano di avere acquisito i docenti? Quale immagine della professione docente emerge?* Per rispondere a questi ulteriori 2 quesiti abbiamo utilizzato l'analisi computazionale dei testi con lo stesso metodo e i medesimi strumenti indicati nel punto precedente. In questo caso il corpus sottoposto all'analisi sono costituiti dai testi accorpati scritti dai docenti in risposta alla domanda guida: "Cosa ho imparato?"

3.2. Caratteristiche generali della popolazione indagata

L'indagine condotta riguarda dati e testi prodotti da una parte dei docenti (circa il 70% del totale) in formazione nell'anno 2015/2016. Pur lavorando su dati anonimizzati e aggregati, si è deciso di avvalersi per l'analisi, dei soli CF elaborati da quei docenti che hanno esplicitamente fornito il loro consenso al trattamento a fini di ricerca e studio dei dati da loro inseriti nell'ambiente online. Su un totale di circa 83.000 docenti coloro che hanno fornito il consenso al trattamento dei dati sono stati poco più di 56.500 docenti, per un totale di circa 173.000 esperienze inserite nei CF.

La popolazione considerata è così suddivisa: 22.210 docenti della scuola secondaria di II grado (il 39,2 % del totale); 17.660 docenti della scuola primaria (il 31,2% del totale); 12.455 docenti della scuola secondaria di I grado (il 22% del totale); infine 4.254 docenti della scuola dell'infanzia (7,6%).

La ripartizione dei docenti per sesso e fascia di età segue l'andamento dei dati relativi all'intera popolazione dei docenti neoassunti e con passaggio di ruolo dell'a.s. 2015/2016 (Fig. 3). È interessante notare che tra i docenti di sesso femminile prevalgono le fasce di età comprese tra i 25 e i 44 anni, mentre tra i docenti di sesso maschile prevalgono le fasce di età comprese tra i 45 e i 64 anni. In altre parole mentre tra i docenti di sesso femminile la numerosità nelle due fasce d'età 25-34, 45-64 anni si equivale, con una leggera prevalenza della fascia d'età 25-34; per i docenti di sesso maschile prevale nettamente la numerosità della fascia d'età 45-64 anni. Il sesso femminile che, in linea con il quadro generale, è decisamente il più rappresentato (81%), è anche, in proporzione, appartenente alle fasce di età più giovani³.

3 In altre parole, come rilevato anche dalle indagini internazionali in merito, la parte femminile del corpo docente italiano andrà progressivamente aumentando. Vedi Eurydice, "La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche", 2016, p. 28, <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>.

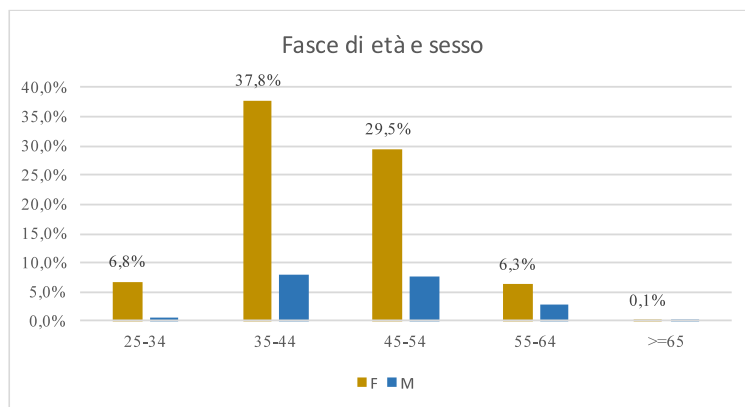


Fig. 3. Ripartizione per fasce di età e genere del campione dei docenti su cui è stata effettuata l'analisi quali-quantitativa dei CF

Rispetto al quadro generale la stratificazione per ordine di scuola vede mantenere le stesse proporzioni tra i sessi che tuttavia cambiano nel rapporto reciproco, confermando un dato noto del corpo docente italiano, cioè che con il progredire dell'ordine di scuola, aumenta il numero dei docenti di sesso maschile. Anche nella scuola secondaria di II grado il prevalgono i docenti di sesso femminile (66% dei docenti), ma in misura meno marcata rispetto al dato aggregato (81%), e decisamente inferiore rispetto alla categoria dei docenti di sostegno della scuola dell'infanzia costituiti per il 98% da docenti di sesso femminile.

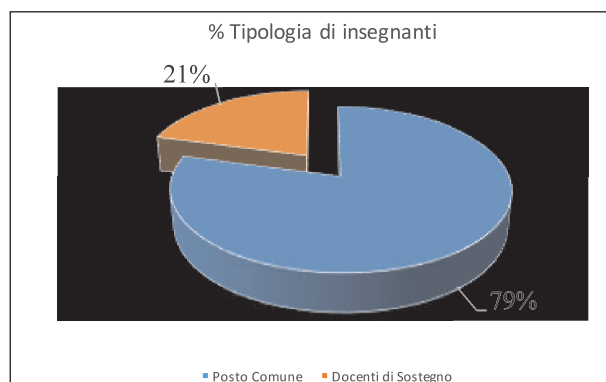


Fig. 4. Ripartizione dei docenti tra sostegno e posto comune

Tra i docenti di sostegno, che, come mostrato in Fig. 4 rappresentano il 21 % della popolazione investigata, prevalgono, in misura maggiore rispetto al dato aggregato, i docenti di sesso femminile (84% del totale dei docenti di sostegno). In particolare, come detto sopra: tra i docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia il 98% appartiene al sesso femminile, così anche il 94% dei docenti di sostegno della scuola primaria; mentre per i docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado, i docenti di sesso femminile rappresentano "solo" il 75% del totale.

4. Analisi delle esperienze: quantità, durata, tipologie, competenze e dimensioni della professione docente emergenti

Nei paragrafi che seguono verranno letti ed analizzati i dati tratti dai CF al fine di comprendere meglio quali esperienze pregresse hanno contribuito a costruire l'identità professionale dei docenti dell'anno di prova 2015/2016.

Dopo una lettura dei dati strutturati, sarà descritta per macro-fasi l'analisi testuale e gli strumenti utilizzati per indagare i contenuti dei 3 testi liberi. I risultati dell'analisi dei 3 corpora ha consentito l'emersione delle tipologie di esperienze più frequentemente indicate e le famiglie di competenze cui, con maggiore frequenza, i docenti hanno fatto riferimento. Queste informazioni ci consentono non solo di conoscere quali famiglie di competenze i docenti in formazione ritengono importanti per la professione docente ma anche, di conseguenza, di ricostruire un'inedita immagine della professione docente grazie a quanto scritto dai docenti in formazione nell'anno 2015/2016.

4.1. Esperienze: numerosità, durata

La maggioranza (35.575) del campione di docenti considerato (56.500) ha preferito ricostruire la propria identità richiamando 3 esperienze. 16.898 docenti hanno invece richiamato 2 esperienze e 6096 docenti hanno riportato solo 1 esperienza. Un numero minore di docenti, ha ritenuto valide nel percorso di costruzione identitaria molte più esperienze. In particolare 9643 docenti hanno inserito 4 esperienze e 5190 docenti 5 esperienze. Un approfondimento fatto per i docenti di sostegno ci permette di confermare quasi le stesse percentuali individuate per la totalità del campione dei docenti.

Infatti il 35,4% dei docenti di sostegno ha descritto nel CF 3 esperienze, il 29,3%, ne ha ricostruite solo 2 mentre l'8,4% una sola esperienza in cui riconosce i tratti del proprio essere docente oggi. Meno numerosi i docenti che hanno inserito più di 3 esperienze. Mentre il 17,8% ne ha inserite 4, solo il 9% ha recuperato dalla propria storia 5 esperienze caratterizzanti e significative (Fig. 5).

Volendo provare a comprendere meglio le differenze rispetto agli ordini di scuola vediamo come il 31% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria abbia individuato 3 esperienze a cui ricondurre tratti particolari della propria identità. Il 32,8% dei docenti ha inserito 2 esperienze; il 15,3% ne ha inserite 4; il 10,7% ne ha inserite 1 e infine il 7,4% ne ha inserite 5.

Tra i docenti delle scuole secondarie, che in numeri assoluti costituiscono il gruppo più numeroso dei docenti (ben 27545 docenti, ossia il 49% del totale dei docenti), il 31,6% ha inserito 3 esperienze, il 28,3% ne ha inserite 2, il 18% ne ha inserite 4, l'11,5% ne ha inserite 1 e il 10,5% ne ha inserite 5.

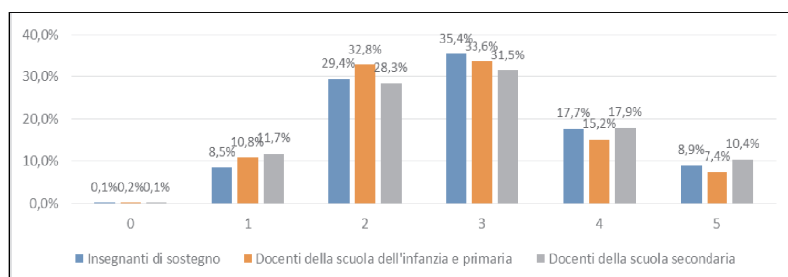


Fig. 5. Numero di esperienze del CF per ordine di scuola dei docenti

Emerge che il gruppo più numeroso, gli insegnanti delle scuole secondarie, rappresenta anche coloro che, rispetto agli altri gruppi di docenti, hanno più frequentemente inserito 1, 4 e 5 esperienze. Gli insegnanti di sostegno, invece, seppur di pochi punti percentuali, detengono il primato tra coloro che hanno inserito 3 esperienze.

In sintesi in maggioranza i docenti in formazione per l'anno di prova hanno inserito 3 esperienze caratterizzanti la propria identità professionale, a seguire 2 e 4; tra coloro che hanno inserito 3, 4 e 5 esperienze prevalgono gli insegnanti di sostegno e delle secondarie.

A quale arco temporale le esperienze inserite fanno riferimento? Quanto sono durate, in totale, le esperienze inserite? La media della somma della durata delle esperienze descritte è di circa 84 mesi (7 anni). Di seguito si presenta il dato suddiviso per ordine di scuola e con una attenzione ai docenti di sostegno (Fig. 6).

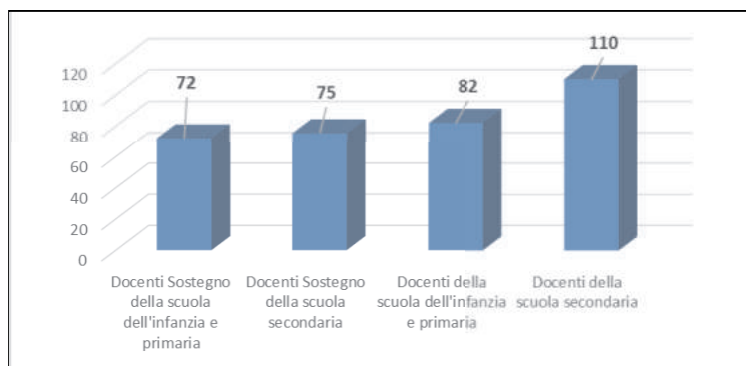


Fig. 6. Durata media delle esperienze descritte nel CF (in mesi)

In media la somma della durata delle esperienze indicate da ogni docente supera i 72 mesi, per ogni gruppo. Anche in questo caso i docenti delle scuole secondarie risultano avere i numeri più alti con una media della durata delle esperienze indicate, di poco più di 9 anni. Nella scelta, quindi, per la maggioranza, solo esperienze formative e/o professionali relativamente lunghe vengono reputate importanti nella costruzione di un profilo professionale del docente italiano.

4.2 Esperienze: ambito

Che tipo di esperienze e afferenti a quali ambiti, sono quelle indicate con più frequenza dai docenti?

La "natura" formativa del CF ha determinato le caratteristiche dei dati da analizzare. La volontà di lasciare ai docenti la più ampia libertà di espressione nella scrittura del tipo di ambito dell'esperienza indicata (ma lo stesso vale per gli altri campi di testo analizzati in seguito), nel tentativo di proporre un "esercizio" che faciliti la scrittura libera senza condizionamenti ulteriori rispetto a quelli inevitabili costituiti dal contesto istituzionale e parzialmente valutativo, ha determinato la scelta di chiedere loro di inserire la risposta in un spazio dedicato e nella forma di un testo libero di massimo 255 caratteri (spazi inclusi) (Fig. 1).

Come già evidenziato, il numero di docenti considerati nell'analisi è di circa 56.500 per un numero totale di esperienze inserite di poco meno di 174.000 (con una media di 3 esperienze descritte per ogni docente). Si è trattato dunque di analizzare 174.000 brevi testi di massimo 255 caratteri. Per farlo abbiamo effettuato un'analisi computazionale del corpus costituito dai testi accorpate al fine di individuare le parole chiave ricorrenti e poter quindi inferire tipologia e contesto delle esperienze indicate con maggiore frequenza, e descrivere un quadro di massima delle esperienze vissute come professionalizzanti dai docenti prima del loro ingresso in ruolo nell'a.s. 2015/2016.

I 173.618 documenti primari sono stati trattati come un unico *corpus* su cui è stata eseguita un'analisi tematica tramite il software T-Lab.

Il corpus di analisi è stato importato nel software, tokenizzato, normalizzato e lemmatizzato, trasformato, cioè, in una forma funzionale ad essere processato. È stata poi effettuata un'analisi delle occorrenze per individuare le unità lessicali ricorrenti. Nel farlo sono stati adoperati i seguenti accorgimenti:

- Eliminazione delle parole più ricorrenti;
- Personalizzazione della lista delle *multi-word*, cioè quei termini che associati costituiscono una sola unità lessicale;
- Selezione delle parole ricorrenti oltre un determinato numero.

I risultati (unità lessicali + n° di occorrenze) hanno costituito una lista di parole chiave che è stata utilizzata come strumento per ulteriormente analizzare il corpus.

In fase di importazione del corpus si era optato per una suddivisione dello stesso in unità contestuali corrispondenti ai documenti primari, cioè ogni unità di contesto corrispondeva alla risposta di un singolo docente. Il confronto (l'intersezione) tra parole chiave e unità di contesto, attraverso una matrice in cui tramite l'attribuzione dei valori presenza/assenza è segnalata la presenza di un'unità lessicale in una determinata unità di contesto, ha permesso di individuare le co-occorrenze di specifiche unità lessicali/parole chiave nelle unità di contesto e di individuare, attraverso la tecnica di clusterizzazione non supervisionata disponibile in T-Lab e che utilizza l'algoritmo bisecting K-Means, le unità di contesto che condividono gli stessi gruppi di parole chiave, cioè i cluster. Per ogni cluster è stato possibile individuare il grado di importanza delle unità lessicali e quindi selezionare quelle più caratterizzanti quello specifico gruppo di unità di contesto. Questo metodo di analisi ha permesso l'emersione di 6 cluster i cui termini più rappresentativi sono riportati in Tabella 1.

CLUSTER	Proporzione in % del Cluster	Unità lessicali PRINCIPALI
N° 1	20,4%	<i>Studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato, architetto, commercialista</i>
N° 2	28,0%	<i>Istituto, primo, incarico, docente, scuola, secondario, classe</i>
N° 3	20,3%	<i>Specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS</i>
N° 4	21,7%	<i>Porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato</i>
N° 5	9,5%	<i>Perfezionamento, master, percorso didattico</i>

Tab. 1. Cluster e unità lessicali del corpus "Ambito dell'esperienza"

Il cluster n° 1 è caratterizzato dalle seguenti unità lessicali: *studi, università, universitario, tesi, ricerca, professione, volontariato, architetto, commercialista, ecc.* La compresenza di questi termini richiama un ambito che include **esperienze professionali di alto livello, esterne al mondo della scuola**, e vicine al mondo accademico e alle professioni liberali. Le dimensioni del cluster sono ragguardevoli: il 20,4% del corpus analizzato comprende, con frequenza minore ma comunque significativa, unità lessicali indicanti esperienze più eterodosse, non solo professionali in senso formale, ma anche di volontariato. Un'ulteriore analisi testuale di questo cluster ci fornirebbe con ogni probabilità informazioni per riconoscere altre tipologie di esperienze divergenti e di entrarne più nel dettaglio. Ma anche a questo livello si può individuare l'emersione di un gruppo di esperienze, circa un quinto del totale, eterodosso, nel senso di non riferibile direttamente al mondo della scuola né in termini professionali, né formativi.

Più tradizionalmente legate al mondo della scuola risultano, invece, le unità lessicali rappresentative dei cluster n° 2 e n° 5. Il cluster n°2 (*istituto, incarico, docente, scuola, secondario, classe*) che comprende il numero maggiore di unità contestuali (il 28%), sembra fare riferimento ad **esperienze lavorative nell'ambito scolastico**: esperienze di tirocinio o di contratti temporanei a scuola. Lo stesso è possibile inferire dal cluster n° 4 (*porre, posto, ambire, comunale, nido, bambino, privato*).

Nei cluster n° 3 (*specializzazione, concorrere, concorso, abilitazione, SSIS*) e n° 5 (*perfezionamento, master, percorso didattico*), le unità lessicali più caratterizzanti richiamano invece **percorsi formativi formali**, nel primo caso di accesso alla professione docente (cluster n° 3), nel secondo caso ulteriori specializzazioni relative ad aspetti specifici del mondo della scuola (cluster n°5).

Nella rappresentazione grafica (Fig. 7) dei cluster si individuano due aree di competenze corrispondenti ai due semi-piani destro e sinistro: una legata ad esperienze professionali che i docenti hanno avuto modo di fare nel mondo della scuola (il riferimento potrebbe essere alle varie forme di precariato tipiche ad oggi della professione docente), e l'altra legata all'alta formazione finalizzata alla preparazione per la professione di docente e che include anche il cluster di unità lessicali indicanti esperienze eterogenee, cioè il cluster n°1, seppure in una posizione eccentrica.

Nel caso del cluster 1, i docenti in formazione hanno raccolto il suggerimento implicito di valorizzare il proprio percorso formativo e/o professionale anche se distante dal mondo della scuola, per poterlo integrare consapevolmente (o in ogni caso anche solo porre la questione dell'integrazione) nella costruzione di una personale e inedita identità professionale.

A conferma di questo si richiama l'analisi qualitativa fatta tramite i focus group (cfr paragrafo 3), secondo la quale i docenti neoassunti provenienti da esperienze lavorative distanti dalla scuola, hanno sottolineato l'utilità della stesura del CF nella valorizzazione delle loro esperienze pregresse distanti dal mondo della scuola.

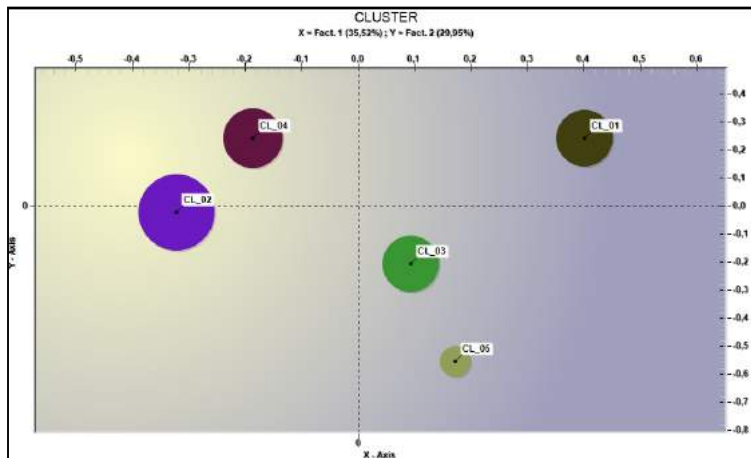


Fig. 7. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale

Fino ad ora l'indagine ci ha permesso di ottenere una fotografia del passato professionale e formativo dei docenti, in particolare il numero, la durata e la tipologia delle esperienze indicate come significative dai docenti ai fini dell'esercizio della loro professione.

4.3. Quali competenze? Quale immagine della professione docente emerge?

Lo scopo di questo approfondimento è stato quello di indagare quali sono le famiglie di competenze che i docenti hanno raccontato di aver acquisito grazie alle esperienze formative e/o professionali da loro incluse nel CF. Questa analisi è stata svolta sul *corpus* composto dall'insieme dei testi che i docenti hanno scritto in risposta alla domanda: "Cosa ho imparato [dall'esperienza indicata]"?

L'analisi testuale ha utilizzato gli stessi metodi, strumenti e lo stesso ordine delle fasi di quella operata sui testi scritti dai docenti in risposta all'ambito di esperienza.

I due corpora analizzati (quello in risposta all'"Ambito" e l'altro in risposta alla domanda "Cosa ho imparato") divergono innanzitutto per ampiezza: mentre il limite di caratteri (spazi inclusi) per i testi del primo corpus è di 255 (e in media sono stati scritti 75 caratteri spazi inclusi per ogni esperienza), il numero massimo dei caratteri consentiti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato" è di 1500 spazi inclusi. Si tratta quindi di un corpus notevolmente più ampio. Se nel primo al docente era chiesto una sorta di "Titolo/contesto" relativo all'esperienza professionale in oggetto, nel secondo corpus, i testi sono stati scritti in esplicita risposta a una domanda ("Cosa ho imparato?").

L'analisi condotta con T-Lab, nei modi già indicati, ha prodotto 6 cluster, o gruppi di parole chiave, e la loro rappresentazione grafica (Tab. 2).

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	14,2%	<i>Vivere, vita, conoscere, ragazzo, persone, mondo, aiutare, comprendere ...</i>
N° 2	11,3%	<i>Diretto, tirocinio, acquisire, metodologia, tecnologia, strumento classe ...</i>
N° 3	14,4%	<i>Capire, situazione, bisogno ...</i>
N° 4	22,7%	<i>Corso, approfondire, conoscenza, studi, lingua, tecnologia ...</i>
N° 5	19,6%	<i>Collaborare, colleghi, rapporto, clima e fiducia ...</i>
N° 6	16,9%	<i>Percorso, formativo, competenza, progetto/progettazione, relazione</i>

Tab. 2. Cluster e unità lessicali “Che cosa ho imparato”

I cluster 1, 3 e 5 suggeriscono una dimensione relativa alla sfera delle relazioni, fino, per associazione con alcuni termini, alla cura degli altri. Sono temi che consentono di enucleare 3 aspetti specifici di cui si compone la dimensione relazionale propria della professione di insegnante: la comprensione degli altri (cluster 1), la capacità di capire ed affrontare le situazioni di bisogno (cluster 3), e quella di agire in team con i colleghi e le famiglie per ricercare un clima di fiducia (cluster 5).

I cluster 2, 4 e 6 indicano, invece, dimensioni relative al sapere e al saper fare. Si passa da termini che indicano competenze prevalentemente di contenuto (*tecnologia, lingua, laboratorio*) ad altri che fanno riferimento a conoscenze di tipo metodologico acquisite nella pratica (*diretto, tirocinio*).

La disposizione nello spazio fattoriale dei cluster mostra nel semipiano di sinistra i cluster (1, 3 e 5) che indicano la dimensione delle competenze/azioni relazionali (di empatia, partecipazione e collaborazione), e nel semipiano a destra dell’asse y i cluster 2, 4, e 6, che si riferiscono ad altre dimensioni della professionalità docente (metodologica-didattica, tecnologica e disciplinare).

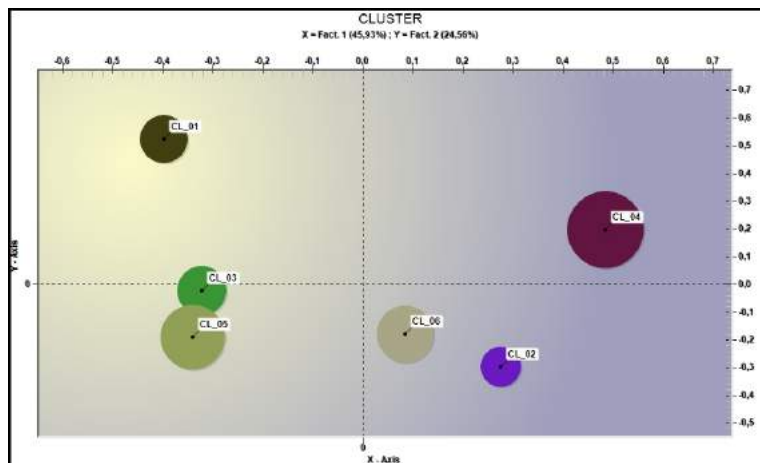


Fig. 8. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale

L'asse orizzontale (asse x) dunque, sembra dar ragione della differenza tra le unità contestuali raccolte nei cluster 1, 3 e 5 da un lato e quelle rappresentate dai cluster 2, 4 e 6 dall'altro. Mentre l'asse verticale (asse y) descrive un'opposizione tra i cluster 2, 5 e 6 e i cluster 1 e 4 che sembra dare conto delle diverse modalità di lavoro: da quello di equipe (5, 6, 2) a quelle più individuali (4 e 1).

È interessante notare che mentre i cluster che si riferiscono a quella che abbiamo definito, in via di approssimazione, la dimensione delle competenze disciplinari e metodologiche, includono al loro interno anche termini relativi al contesto (corso, tirocinio, percorso formativo) cioè al tipo di esperienza; mentre i cluster che descrivono la dimensione relazionale non includono termini con analoga funzione. Questo potrebbe stare a indicare l'alta varietà dei termini utilizzati per riferirsi al contesto (quindi un'alta varietà dei contesti descritti), e una conseguente scarsa numerosità unitaria degli stessi, tale da non farli emergere nell'analisi.

L'analisi dei sotto insiemi di testi per ruolo e ordine di scuola di appartenenza dei docenti consente ulteriori inferenze.

L'analisi computazionale dei testi scritti dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria fa emergere uno scenario simile a quello ricavato dall'analisi dei testi accorpati: i cluster individuati sono categorizzabili nelle medesime due macro categorie: competenze relazionali da un lato e tecniche e metodologiche dall'altro. Rimane inoltre invariato il rapporto tra queste due categorie all'interno del corpus: entrambe riguardano ognuna la metà circa delle unità contestuali in cui è stato suddiviso il corpus.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	26,8%	Collega, collaborare, rapporto, famiglia, relazioni, confronto
N° 2	20,3%	Percorso, formativo, formare, personalizzare, educare, arricchire
N° 3	26,1%	Situazione, capire, tempo, cercare, trovare, gestire, difficoltà
N° 4	26,8%	Corso, conoscenza, approfondire, acquisire competenza,

Tab. 3. Cluster e unità lessicali" Che cosa ho imparato" (Infanzia/Primaria)

Ciò che varia è dunque il numero dei cluster, che passa da 6 a 4 suggerendo una comprensibilmente maggiore uniformità tra i testi delle risposte. Altra differenza è relativa al grado di specificità delle parole chiave individuate: scompaiono rispetto al quadro generale, termini appartenenti a un linguaggio più specifico come tecnologia, lingua ecc.

Il piano cartesiano (Fig. 9) in continuità con l'analisi dei testi accorpati, identifica due aree sull'asse delle x: quella delle conoscenze tecniche e metodologiche, e quelle delle competenze relazionale con le famiglie, con i gruppi e con i colleghi. Anche per i docenti dell'infanzia e della primaria, così come avvenuto per l'insieme dei docenti, il tema della gestione delle difficoltà è tanto rilevante da identificare un cluster a sé, il cluster 3, che rappresenta la porzione del corpus più ampia (26,1%) insieme al cluster 4 (26,8%) relativo alle competenze tecniche.

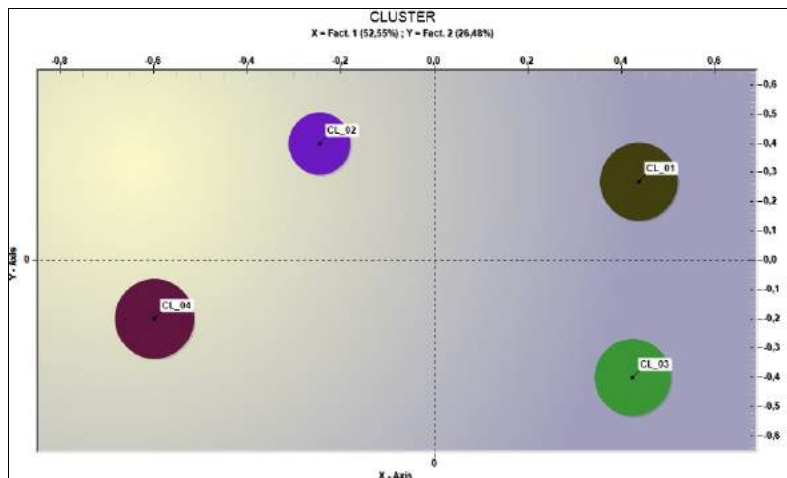


Fig. 9. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale (infanzia e primaria)

I cluster individuati tornano ad essere 6 (Tab. 4) nell’analisi dei testi dei docenti delle scuole secondarie (di I e di II grado). I 6 cluster indicano le medesime due aree (o macro categorie): quella delle relazioni, del lavorare in gruppo e dell’ascolto (cluster 1, 4 e 6) e quella delle conoscenze tecniche (linguistiche, informatiche) e metodologiche (che in questo caso sono esplicitate in pedagogiche e psicologiche) deducibili dalle unità lessicali più importanti dei cluster 2, 3 e 5. Il linguaggio torna a specializzarsi con l’emersione di termini quali software, multimediale, psicologico, pedagogico.

Anche nel caso dei docenti delle scuole secondarie il tema dell’ascolto dei bisogni e delle difficoltà ha una sua leggibile connotazione (cluster 1: 12,9% del corpus). Ma mentre qui la ricerca della comprensione del bisogno sembra rivolta all’individuo, per i docenti delle scuole primaria e dell’infanzia il riferimento è anche la famiglia.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	12,9%	<i>Bisogno difficoltà capire attenzione difficile ascoltare comprendere</i>
N° 2	16,8%	<i>Conoscenza competenza acquisire lingua linguistico inglese</i>
N° 3	25,0%	<i>Percorso corso tirocinio disciplina psicologico pedagogia</i>
N° 4	24,2%	<i>Collega, gestire lavorare gruppo collaborare progetto relazioni confrontare collaborare</i>
N° 5	9,0 %	<i>Tecnologia utilizzare strumento software informatica computer digitale multimediale</i>
N° 6	12,2%	<i>Persone vivere vita realtà conoscere cultura</i>

Tab. 4. Cluster e unità lessicali” Che cosa ho imparato” (Secondarie)

In Fig. 10 il posizionamento dei *cluster* nello spazio fattoriale a confermare la divisione in due famiglie di competenze.

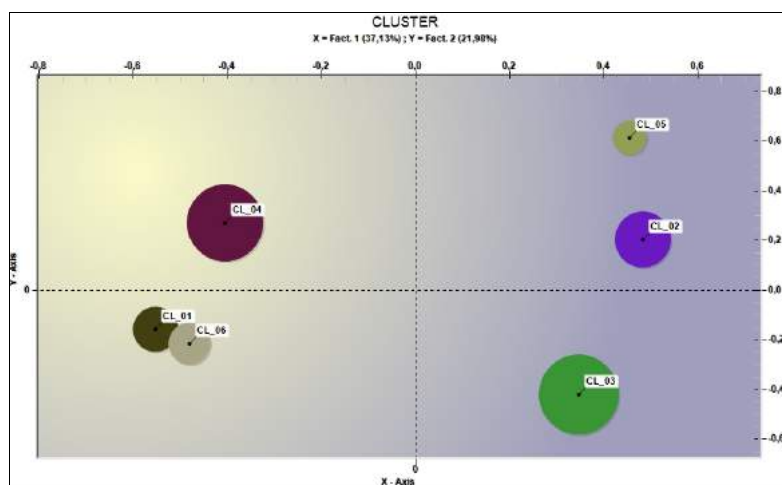


Fig. 10. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (scuola secondaria)

Nell'analisi dei testi accorpate dei docenti di sostegno delle scuole primaria e dell'infanzia, i cluster tornano ad essere 6 (Tab. 5), sempre divisi in due macro categorie: una riferita alla dimensione relazionale (cluster 2, 4 e 6); l'altra alla dimensione delle competenze tecniche (1, 3 e 5) con il cluster n° 1 (tirocinio, percorso formativo, corso, ecc.), che rappresenta la porzione più ampia dei testi analizzati (il 23,6%) (Fig. 11).

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	23,6%	Tirocinio percorso formativo corso...
N° 2	13,2%	Collega, collaborare, lavorare
N° 3	19,9%	Conoscenza competenza corso
N° 4	21,7%	Bisogno persone capire difficoltà
N° 5	10,0 %	Mettere in pratica arricchire sperimentare
N° 6	11,6%	Gestire ambientare cercare gruppi

Tab. 5. Cluster e unità lessicali "Che cosa ho imparato" (Sostegno Infanzia/Primaria)

Si evince una carenza di linguaggio specifico, quasi ad indicare una carenza identitaria. Rimane tuttavia il dubbio che l'analisi condotta non abbia prodotto risultati apprezzabili in questo senso, a causa della minore consistenza del *corpus* analizzato⁴, suggerendo un possibile nuovo approfondimento.

4 I docenti di sostegno delle scuole primaria e dell'infanzia rappresentano il 7% del totale dei docenti di cui si è stato possibile analizzare i testi del CF.

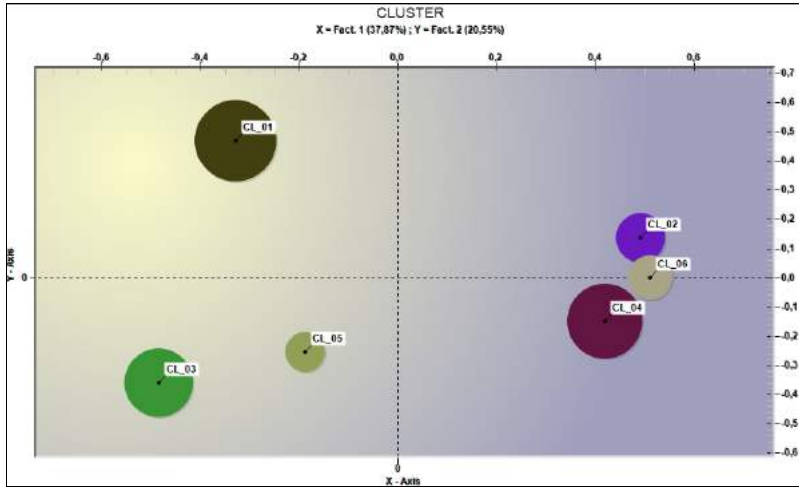


Fig. 11. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (Sostegno Infanzia/Primaria)

Infine dall’analisi testuale svolta sui soli testi scritti dai docenti di sostegno delle scuole secondarie emergono solo 3 cluster tematici. Una loro lettura consente ancora di riconoscere le due macro categorie individuate nelle precedenti analisi: il cluster 1 descrive la dimensione delle competenze e del contesto in cui queste sono state acquisite; i cluster 2 e 3 invece indicano la dimensione relazionale.

Cluster	Proporzione in % del Cluster	Unità Lessicali Principali
N° 1	57,8%	<i>Corso, conoscenza, competenza, percorso</i>
N° 2	5,4%	<i>Relazionare, persone, difficoltà, disagio</i>
N° 3	36,8%	<i>Ragazzo, trovare, lavorare, ascoltare famiglia, capire, persone</i>

Tab. 6. Cluster e unità lessicali” *“Che cosa ho imparato”* (Sostegno secondarie)

Anche in questo sotto gruppo all’ascolto del bisogno e del disagio è dedicato un cluster, il cluster n°2. Tuttavia la percentuale del corpus riferibile a questo cluster è appena il 5,6% che risulta un valore basso se pensato in relazione alla professione di un insegnante di sostegno (Tab. 6). Anche in questo caso il piano delle relazioni tra cluster identifica un’area (cluster 3 e 2) delle conoscenze teoriche ed un’area (cluster 1) relazionale e del lavoro di gruppo (Fig.12).

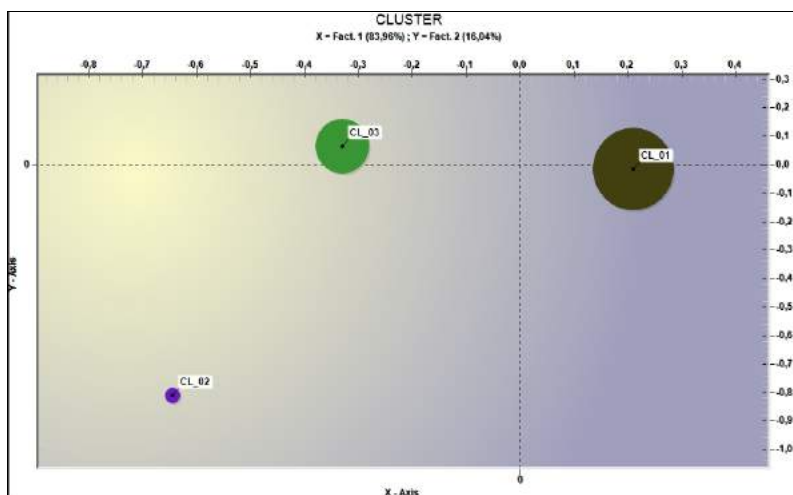


Fig. 12. Disposizione dei cluster nello spazio fattoriale – (sostegno secondaria)

Il dato di maggiore interesse che emerge dall'analisi testuale svolta sui soli testi scritti dai docenti di sostegno delle scuole secondarie è una conferma di quanto visto in merito ai docenti di sostegno della primaria e dell'infanzia. Le unità lessicali più rappresentative sono termini generici, sono assenti dalla lista di parole chiave termini caratterizzanti la categoria di appartenenza, di nuovo a suggerire una carenza identitaria del docente di sostegno.

Considerazioni Finali

Tra i vari dispositivi formativi messi a punto nel Portfolio formativo per docenti in anno di formazione e prova (Rossi et al., 2015), il Curriculum Formativo è quello che è rimasto più stabile nelle tre edizioni formative in cui è stato sperimentato dalla sua introduzione ad oggi.

Il suo carattere formativo, volto a guidare i docenti lungo un percorso di riflessione finalizzato a valorizzare le dimensioni diverse della loro complessa e multiforme identità professionale, unitamente alla sua semplicità d'uso, lo hanno reso un dispositivo estremamente apprezzato da gran parte dei docenti che fino ad ora lo hanno utilizzato (circa 120.000) e lo hanno riconosciuto utile a *cogliere e scoprire l'importanza di alcune specifiche esperienze o eventi formativi e a riorganizzare le esperienze formative pregresse dando senso al proprio percorso professionale.*

In questo lavoro abbiamo restituito alcuni dati quantitativi relativi sia al gradimento sia all'uso del CF; tuttavia la vera sfida e l'oggetto principale di questo lavoro riguarda l'analisi condotta in via sperimentale delle scritte che i docenti hanno realizzato per narrare le loro storie di costruzione di identità professionale nel CF.

L'attività del CF che ha consentito il racconto di queste storie attraverso un titolo, una durata, una breve descrizione e due domande guida ("Cosa ho imparato?" e "Come ha inciso sulla mia professionalità?") è stata disegnata volutamente come molto libera e, prevedibilmente, ha dato origine a una grande ricchezza di espressione.

Di fronte alla sfida conoscitiva che questo prezioso materiale ci ha posto, nel tentativo di cogliere quanto ci fosse di visione, narrazione, concettualizzazione nell'esperienza raccontata dai docenti, abbiamo affrontato il lavoro utilizzando metodi e strumenti di analisi computazionale. In particolare, come fatto in ricerche analoghe, (Attanasio 2014; Baldassarre 2010), ci siamo serviti del software standard T-lab adeguandolo alla specificità dei testi e dei contesti affrontati (ad es. è stata necessaria una personalizzazione del vocabolario, adattato in base al dominio, rispetto al vocabolario standard del software). L'indagine si connota anche per essere un primo passo in direzione della costruzione di un *linguaggio* degli insegnanti (intendendo il linguaggio come uno strumento tecnologico che si avvale della tecnologia digitale per la sua strutturazione e documentazione). Sui corpora di testo normalizzato è stata fatta un'analisi tematica e una clusterizzazione. Nella ricchezza delle narrazioni, le parole chiave vicine tra loro e distanti come gruppi tra gli altri ci hanno consentito di individuare dei *cuori narrativi* e la loro relazione reciproca.

Tale metodologia di analisi dei testi è stata applicata ai testi liberi redatti in risposta al campo "Ambito" dell'esperienza descritta nel CF, e a quelli redatti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?" in relazione a tale esperienza.

La restituzione di tale procedimento costituisce quella che è un'impressione dei cuori narrativi utilizzati dai docenti nei loro testi e racconti.

A livello di analisi condotta sul corpus "Ambito" le esperienze dei docenti si collocano in gran parte in binari istituzionali: percorsi formativi riconosciuti ed esperienze legate al mondo della scuola. Questo se da un lato dà ragione di una delle peculiari caratteristiche del corpo docente assunto nell'a.s. 2015/2016, (molti provengono da anni di esperienze lavorative precarie all'interno della scuola), dall'altro, con la sua uniformità, favorisce l'emersione di un sottoinsieme divergente, composto da coloro le cui esperienze pregresse appaiono distanti dal mondo della scuola. Anche in questo caso il dato sembra convergere su un'altra peculiarità nota dei neoassunti 2015/2016: la presenza di un numero cospicuo di docenti che provengono da esperienze anche molto eterogenee e diverse da quelle condotte in ambito scolastico.

In relazione ai testi redatti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?", ci aspettavamo l'esplicitazione di competenze ritenute rilevanti per la professionalità docente. L'analisi condotta sulla lavorazione dei testi accorpate di tutti i docenti, ha rilevato l'esistenza di sei *cuori narrativi* (cluster) con pesi non troppo dissimili tra loro e posizionati a tre a tre, su due semipiani (Fig. 8). Le esperienze ritenute di valore dai 56.000 circa docenti considerati, hanno dunque consentito loro di acquisire due macro categorie di competenze: quelle relazionali e quelle tecniche-metodologiche. La numerosità di queste due dimensioni è, in media, equamente distribuita: la dimensione relazionale caratterizza poco meno o poco più della metà di tutti i corpora analizzati, mentre l'altra metà del corpus è distribuito tra competenze tecniche e competenze metodologiche. Emerge anche in modo importante, seppure in maniera sfaccettata in relazione alle peculiarità dei bisogni speciali o dell'ordine scolastico di appartenenza dei docenti, la centralità e il peso dell'aspetto relazionale del docente rispetto a tutti i soggetti principali con cui si relaziona: allievi, genitori, colleghi e comunità educante.

Andando a guardare i risultati elaboratori distintamente per i docenti dei vari ordini, emergono altre suggestioni interessanti, nella loro evidente semplificazione: per i docenti di primaria e infanzia si evidenziano quattro *cuori narrativi* preminenti con attenzione – ovvero peso, dimensione del cluster – alle compe-

tenze empatiche e relazionali e alla dimensione della famiglia, del bisogno e delle difficoltà. Colpisce l'omogeneità di peso tra le due aree (ovvero tra i due semipiani di Fig.9) come a indicare che i docenti di questo ordine mantengono consapevolmente in equilibrio nel descrivere la propria identità, queste sfere di competenze.

Cambiano, abbiamo visto, i pesi e le proporzioni per i docenti delle secondarie (Fig.10): emergono dai testi i riferimenti a cuori narrativi su competenze psico-pedagogiche, si specializza il linguaggio per esprimere quello che i docenti sanno in merito all'uso delle tecnologie e la terminologia si fa più fine.

Il massimo livello di uniformità è raggiunto dai testi scritti dagli insegnanti di sostegno delle scuole secondarie. Sembra che il linguaggio si faccia più generico e diminuisca l'attenzione agli aspetti relazionali di ascolto empatia che erano tenuti in maggiore equilibrio dai docenti degli altri ordini di scuola.

Una delle considerazioni che emerge da questa analisi è l'evidente aderenza del linguaggio usato dai docenti al linguaggio utilizzato per descrivere le dimensioni di competenza del Bilancio iniziale delle competenze, disegnato per avvicinare i docenti al concetto di "standard del profilo docente" italiano, con le sue caratterizzazioni e specificità per ordine scolastico. Ricordiamo che il Bilancio delle competenze (Magnoler et al., 2017), così come il Curriculum Formativo sono dispositivi ideati e perfezionati in via sperimentale nell'A.S. 2014/2015 per i docenti in anno di formazione e prova, e sono recepiti nel Piano Nazionale di Formazione per i docenti 2016-2019, come strumenti fondamentali anche per la formazione dei docenti in servizio.

Il fatto che questi due dispositivi manifestino una virtuosa sinergia – come testimoniato anche in questa ricerca – apre indubbiamente le porte ad un loro uso più ampio nella formazione in servizio.

L'analisi descritta in questo lavoro è stata condotta sul corpo di dati relativi a "Ambito di esperienza" e "Cosa ho imparato?", differenti per finalità e lunghezza dei testi. Non è stata qui riportata ma è stata realizzata anche l'analisi dei testi scritti in risposta alla domanda "Come ha inciso sulla mia professionalità?", fornendo risultati analoghi a quelli discussi in relazione al corpus dei testi scritti in risposta alla domanda "Cosa ho imparato?"

I risultati ottenuti ci consentono di tratteggiare un'identità docente che si dispone a riconoscere e valorizzare gli aspetti peculiari positivi del proprio essere docente ed è consapevole della propria specifica professionalità e delle capacità e caratteristiche sviluppate grazie a specifiche esperienze pregresse, pur diverse. Tali risultati, opportunamente contestualizzati, consentono di aumentare la conoscenza di un cospicuo gruppo di docenti in servizio; di trarre indicazioni per orientare la formazione iniziale e in servizio dei docenti; e di valutare ed eventualmente ricalibrare gli strumenti stessi.

Da un lato, dunque, i risultati presentati in questo lavoro ci suggeriscono di continuare a fare leva sul dispositivo Curriculum Formativo poiché apprezzato dai docenti ed efficace nell'arricchire la loro identità professionale, attraverso l'estensione del suo utilizzo anche nel contesto della formazione in servizio e preferibilmente in raccordo con il Bilancio iniziale delle competenze, eventualmente anch'esso da estendere.

Dall'altro l'impressione emersa dal quadro generato dalle analisi dei testi sopra descritte, ci suggerisce la necessità, se non l'urgenza, di proporre ai docenti, specie a quelli di sostegno delle scuole secondarie, occasioni formative volte a rafforzare le competenze relazionali, comunicative e collaborative nonché di ascolto e

comprensione dei bisogni, che sappiamo essere – stabilmente e insieme alle TIC – i bisogni formativi più frequentemente espressi dai docenti in anno di prova dal 2014/2015 ad oggi, ma anche dall'intera comunità italiana dei docenti come emerge dalle più recenti indagini internazionali (Eurydice, 2016, p. 87).

Riferimenti bibliografici

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197-216.
- Attanasio S., Baldassarre M., Tamborra V. (2014). Professional Identity, Digital Competence and Teacher Training: the Importance of Post-lauream training as a Context for Reflection on Today's Competences, Technologies and Educational Mission. *REM – Research on Education and Media*, 6(1), June 2014,148-158.
- Baldassarre M. (2010). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39,175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. M., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Bukor, E. (2013). *The impact of personal and professional experiences: Holistic exploration of teacher identity* (Vol. 7, pp. 48-73). Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP).
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106.
- Cooper, K., Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., Boak, R. T. (Eds.), *Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge*, (pp.78-89). London: The Falmer Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Eurydice (2016) *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. I quaderni di Eurydice Italia.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505–526). New York: Macmillan.
- Giannandrea, L.; Magnoler, P.; Rossi, P.G. (2015). Percorsi blended per la formazione dei futuri docenti. Le tecnologie come strumento per la riflessione. *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria*, 1. Milano, Vita e Pensiero; pp. 105 – 124 (ISBN: 978-88-343-2738-8)

- Giannandrea, L. (2016). E-portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente. *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, 1, 508 – 516. Milano: Franco Angeli; (ISBN: 9788891734198).
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (Eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (The professional development of elementary teachers from the biographical perspective)*. Leuven: University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.). *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (Eds.) (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.
- Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. & Rossi, P.G. (2017, in press). *Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development – Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3).
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2).
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Palmer, A., Christison, M. (2007). *Seeking the heart of teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.
- Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- 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. *Pedagogia oggi*, 223-242.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Tamborra, V., Attanasio, S., & Baldassarre, M. (2014). Professional identity, digital competence and teacher training: The importance of post-lauream training as a context for reflection on today's competences, technologies and educational mission. *REM—Research on Education and Media*, 6(1), 148-158.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 12(5), 509-526.

