

Vol. 7, n. **1**

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning
Research and Innovation in Education

June 2015

EDITORS

Maurizio Gentile, IPRASE
Francesco Pisanu, IPRASE

GUEST EDITOR FOR LEADERSHIP
FOR LEARNING SPECIAL ISSUE
Angelo Paletta, University of Bologna



RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Editor

Maurizio Gentile, IPRASE
Francesco Pisanu, IPRASE

Editorial staff

Sonia Brusco, IPRASE
Francesca Zandonai, IPRASE

International scientific board

Christopher Bezzina - University of Malta
Anne-Nelly Perret-Clermont - University of Neuchâtel
Lauren Resnick - University of Pittsburgh
Roger Säljö - University of Gothenburg
Michael Schratz - University of Innsbruck

National scientific board

Annamaria Ajello - La Sapienza University, Rome
Paolo Calidoni - University of Sassari
Daniele Checchi - University of Milan
Piergiuseppe Ellerani - Università del Salento, Lecce
Italo Fiorin - LUMSA University, Rome
Franco Fraccaroli - University of Trento
Andrea Gavosto - Giovanni Agnelli Foundation, Turin
Giancarlo Gola - University of Trieste
Dario Ianes - Free University of Bozen
Lucia Mason - University of Padua
Luigina Mortari - University of Verona
Angelo Paletta - University of Bologna
Alberto Parola - University of Turin
Giuseppe Tacconi - University of Verona
Paola Venuti - University of Trento
Arduino Salatin - IUSUE

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2015 Provincia Autonoma di Trento Editore

Ricercazione has been accredited by National Agency of Evaluation of the University System and Research as a scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy and Teaching methods, Special Education, Educational Research.
Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Principal Contact

Francesco Pisanu, IPRASE
Phone: +39 0461 494367
francesco.pisanu@iprase.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco
Phone: +39 0461 494379
sonia.brusco@iprase.tn.it

IPRASE

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE FOR INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

IPRASE – Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, così come disposto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3, sostiene l'attività del sistema educativo provinciale e, secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m., ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

L'Istituto, con D.P.P. 3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m. si è dotato di Regolamento che ne declina l'ordinamento e le funzioni.

Riguardo alla formazione e all'aggiornamento progetta, attua, verifica e monitora percorsi rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale.

Riguardo alla valutazione, realizza azioni di ricerca e formazione, effettua rilevazioni a livello locale, nazionale e internazionale sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e svolge attività di monitoraggio sulle azioni di innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle buone pratiche, raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento.

Le prospettive dell'Istituto in merito alle azioni evidenziate sono oggetto del Piano Strategico e, per il triennio 2015-2017, mirano a costruire l'educazione per il futuro e a preparare oggi le generazioni del domani, assicurando la condivisione della proposta tra le Istituzioni scolastiche, le comunità locali, le imprese e le Istituzioni sociali e politiche.

L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'azione dell'Osservatorio Giovani, parte integrante di IPRASE, che effettua studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e attiva accordi, in Italia e all'estero, con Istituzioni pubbliche o private operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, collabora con l'Università degli Studi di Trento, con altre Università, con Istituti di ricerca e documentazione facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione e con Istituti di ricerca operanti in Italia e all'estero.

IPRASE – an autonomous body funded by the Autonomous Province of Trento, as provided for by article 33 of the Provincial Law of June 16, 2006, no. 3, supports the activities of the provincial educational system and, according to the provisions of article 42 of the Provincial Law of August 7, 2006, no. 5 and subsequent amendments, has the task of promoting and implementing actions aimed at research, experimentation, documentation, studies and in-depth examination of education and training issues, also in relation to the youth situation, and encouraging initiatives supporting educational innovation and school autonomy.

With D.P.P. of 3 April 2008 no. 10-117 / Leg. and subsequent amendments, the institute has adopted regulations determining its organisation and roles.

As regards training and refresher courses, IPRASE designs, implements and monitors programmes directed at school personnel, based on continuing professional development, also in relation to training needs linked to the recruitment of new staff.

As regards assessment, IPRASE carries out research and training and surveys at local, national and international level on the quality of learning for pupils, and carries out monitoring activities regarding educational innovation.

To promote knowledge, exchange of experience and the dissemination of good practice, IPRASE collects and makes available documentation related to educational processes and learning.

All these activities are the subject of the IPRASE Strategic Plan and in the 2015-2017 period are aimed at building meaningful education for the future, to prepare today the generations of tomorrow, ensuring agreement as regards the proposals by educational institutions, local communities, businesses and political and social institutions.

Attention for the world of learners is also achieved through the actions of the youth monitoring unit, an integral part of IPRASE, which carries out studies and research on educational, cultural and social aspects of the situation for young people.

In order to ensure full achievement of its goals, IPRASE acts in agreement with the provincial education department and stipulates agreements at national and international level with public or private sector organisations operating in the field of education, training, documentation and research. IPRASE collaborates with the University of Trento and with other universities, with research and documentation institutes supervised by the Italian Ministry of Education and Research (MIUR) and with research institutes operating in Italy and abroad.

IPRASE

Director **Luciano Covi**
luciano.covi@iprase.tn.it

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Tartarotti, 7 - Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Indice

RICERCAZIONE - Vol. 7, n. 1 - June 2015

- 7 **Editoriale - Maurizio Gentile**
La leadership del dirigente scolastico

- 17 **Angelo Paletta**
Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale

- 39 **Angelo Paletta**
Il costrutto teorico della leadership per l'apprendimento

- 63 **Joanne Robinson**
Mentoring e coaching per i dirigenti scolastici. Uno studio qualitativo sull'expertise adattiva

- 69 **Pam Sammons & Qing Gu**
Modelli di leadership e esiti di apprendimento degli studenti

- 93 **Angelo Paletta**
Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento

- 111 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
Le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici: cosa le determina e come possiamo valutarle

- 137 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
Leadership distribuita e miglioramento scolastico

- 163 **Angelo Paletta, Fabio Alivernini & Sara Manganelli**
Leadership per l'apprendimento: relazioni tra contesto scolastico, stile di leadership e variabili di processo

- 183 **Christopher Bezzina, Angelo Paletta & Genc Alimehmeti**
L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership

- 213 **Christopher Bezzina**
Per una migliore comprensione della leadership dei dirigenti "che conta": lezioni apprese sul campo

- 227 **Angelo Paletta**
Conclusioni dalla ricerca sulla Leadership per l'apprendimento in Provincia di Trento: cosa abbiamo imparato e quali implicazioni per le politiche dell'istruzione

- 241 **Guide for Authors**

Index

RICERCAZIONE - Vol. 7, n. 1 - June 2015

- 7 **Editorial - Maurizio Gentile**
The principal leadership
- 17 **Angelo Paletta**
Leadership for learning: a review of the international literature
- 39 **Angelo Paletta**
The theoretical construct of leadership for learning
- 63 **Joanne Robinson**
Mentoring and coaching for head teachers. A qualitative study of adaptive expertise
- 69 **Pam Sammons & Qing Gu**
Models of Leadership and Pupil Outcomes
- 93 **Angelo Paletta**
Head teachers as leaders for learning: a study in the Autonomous Province of Trento
- 111 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
The managerial practice of head teachers: what determines it and how we can assess it
- 137 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
Distributed leadership and improving schools
- 163 **Angelo Paletta, Fabio Alivernini & Sara Manganelli**
Leadership for learning: linking school context, leadership styles and process variables
- 183 **Christopher Bezzina, Angelo Paletta & Genc Alimehmeti**
Observation of head teachers in the field: administrative, management and leadership issues
- 213 **Christopher Bezzina**
Learning more about leadership that makes a difference: lessons learned in the field
- 227 **Angelo Paletta**
Conclusions of the “Leadership for Learning” project in the Autonomous Province of Trento: what we have learned and education policy implications
- 241 **Guide for Authors**

Index

RICERCAZIONE - Vol. 7, n. 1 - June 2015

- 7 **Leitartikel - Maurizio Gentile**
Leadership der Schulleitung

- 17 **Angelo Paletta**
Leadership für das Lernen: ein Überblick über die internationale Literatur

- 39 **Angelo Paletta**
Das theoretische Konstrukt der Leadership für das Lernen

- 63 **Joanne Robinson**
Mentoring und Coaching für Schulleiter. Eine qualitative Studie zur adaptiven Kompetenz

- 69 **Pam Sammons & Qing Gu**
Führungsmodelle und Lernerfolge der Schüler

- 93 **Angelo Paletta**
Schulleiter Leader für das Lernen: eine Studie in der Provinz Trient

- 111 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
Verteilte Führung und schulische Verbesserung

- 137 **Angelo Paletta & Francesco Pisanu**
Die Beobachtung der Schulleiter bei der täglichen Arbeit: zwischen Verwaltung, Management und Leadership

- 163 **Angelo Paletta, Fabio Alivernini & Sara Manganelli**
Leadership für das Lernen: Zusammenhänge zwischen schulischem Kontext, Führungsstil und Prozessvariablen

- 183 **Christopher Bezzina, Angelo Paletta & Genc Alimehmeti**
Die Beobachtung der Schulleiter bei der täglichen Arbeit: zwischen Verwaltung, Management und Leadership

- 213 **Christopher Bezzina**
Für ein besseres Verständnis der Leadership der Schulleiter, die wirklich "zählt": praktische Erfahrungen

- 227 **Angelo Paletta**
Schlussfolgerungen aus der Forschung über Leadership für das Lernen in der Provinz Trient: Was haben wir daraus gelernt und welche Auswirkungen hat das auf die Bildungspolitik

- 241 **Guide for Authors**

La leadership del dirigente scolastico

Le teorie sembrano contare, per gli accademici, più delle pratiche e della riflessione sulle pratiche, la filosofia più della storia e, sì, dei suoi ammaestramenti, positivi o negativi che siano.

Goffredo Fofi
Elogio della disobbedienza civile

La ricerca scientifica sulla leadership ha avuto inizio nella seconda metà del XX secolo (Yukl, 2010). Le principali teorie sono state concettualizzate tra gli anni '50 e '60 (Mc Gee Banks, 2007). Studiosi ed esperti hanno lavorato con lo scopo di rafforzare l'analisi e la pratica della leadership prendendo in esame, ad esempio, le differenze individuali che spiegano l'efficacia dei leader, il concetto di potere d'influenza, i comportamenti manageriali dei leader. Oltre a ciò, si sono occupati di strumenti e criteri di selezione dei leader, e della creazione di programmi che preparassero i dirigenti ad affrontare le sfide poste da un contesto, educativo e amministrativo, in continuo cambiamento (Cunningham, 1990).

Le teorie della leadership

Le teorie della leadership condividono due assunzioni: a) la leadership è un processo che caratterizza i gruppi; b) i leader esercitano intenzionalmente il loro potere d'influenza (Yukl, 2010). Con riferimento a queste premesse, gli studi sulla leadership si distinguono secondo tre fattori: a) l'analisi di *chi* esercita l'influenza; b) del *perché* si decide di influenzare; c) del *come* si esercita l'influenza. Tenendo conto di questi fattori, Mc Gee Banks (2007), propone quattro approcci generali nello studio della leadership.

1. *La leadership come potere d'influenza (power influence approach)*. La leadership è interpretata come capacità di accumulo ed esercizio del potere mediante persuasione, coercizione e indottrinamento. La misura dell'efficacia di un leader consiste nella quantità di potere di cui dispone e nella sua modalità di esercizio.
2. *La leadership come tratto di personalità (trait theories)*. Tali teorie danno enfasi agli stati motivazionali e alle abilità dei leader. I leader si differenziano dai seguaci in base al loro temperamento e a tratti di personalità come intelligenza, fiducia, energia, abilità comunicative e persuasive. L'approccio ha rinforzato l'idea che la leadership sia prevalentemente ascrivibile ad una personalità maschile piuttosto che femminile.

3. *I comportamenti di leadership (behavioral approach)*. L'approccio si focalizza sull'osservazione delle attività manageriali e i relativi comportamenti di leadership. Lo scopo è osservare ciò che un leader fa e quali sono gli effetti delle sue azioni.
4. *La leadership situazionale (situational theories)*. Le teorie situazionali studiano la relazione tra contesto e leadership efficace. Premiare un collaboratore per il raggiungimento di un risultato può apparire congruo in alcune circostanze, in altre sortire effetti contrari. In ragione di ciò, i leader efficaci contestualizzano i loro comportamenti prevedendone gli effetti.

In riferimento alle teorie situazionali, Yukl (1982) sostiene che tale approccio si collega a quanto concettualizzato nei primi tre. Il potere d'influenza, i tratti di personalità e i comportamenti manageriali riflettono specifiche componenti della *leadership situazionale*.

Leadership e miglioramento nelle scuole

Questo numero di RicercAzione, il primo del 2015 e del nuovo corso editoriale, aggiorna gli studi sulla *leadership scolastica* mediante un esame della letteratura, una serie di studi empirici, tre contributi internazionali. Gli articoli prendono le mosse dalla ricerca «*Leadership e processi di miglioramento nelle scuole*», promossa da IPRASE nell'anno scolastico 2013-14, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna. Il progetto rientra nelle finalità del piano strategico 2014-16 di IPRASE, con riferimento specifico all'obiettivo di formare competenze organizzative per il miglioramento della scuola. Il numero esplora quattro campi di indagine:

- a. l'esame di un modello integrato di *leadership scolastica*,
- b. lo studio degli effetti quantitativi della *leadership* sull'ambiente scolastico,

- c. la comprensione dei legami tra *leadership distribuita* e miglioramento scolastico,
- d. l'osservazione dei dirigenti scolastici nel contesto lavorativo.

I risultati raggiunti in ciascun ambito suggeriscono la seguente conclusione: la *leadership scolastica* è un processo unitario e sistemico. Se per ragioni di analisi, è necessario individuare specifiche pratiche di *leadership*, nella realtà, il dirigente agisce all'interno di un coacervo di forze che ne caratterizzano i comportamenti. Per tale ragione, il progetto di ricerca IPRASE ha interpretato la *leadership* come un costrutto multidimensionale. Tale costrutto è stato definito *leadership per l'apprendimento (leadership for learning)*. Tenendo conto, da un lato, delle teorie sulla *leadership scolastica* (Bass & Aviolo, 1994; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; Ogawa & Bossert, 1995; Sergiovanni, 2002), e dall'altro, delle teorie sul management (Birkinshaw, 2013; Druker, 2008; Hamel, 2008; Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009), la ricerca ha verificato un modello integrato costituito da ventuno *operazioni di leadership* raggruppate in cinque dimensioni generali. Le dimensioni sono:

- a. dare una direzione strategica,
- b. organizzare la didattica,
- c. gestire il processo di autovalutazione e miglioramento,
- d. sviluppare il capitale professionale,
- e. gestire le reti e le relazioni con i portatori d'interesse.

Le ventuno operazioni sono la parte direttamente osservabile dell'azione dirigenziale. Al contrario, le cinque dimensioni riflettono principi generali di gestione della scuola. I principi orientano i comportamenti e le decisioni del dirigente scolastico. Il costrutto può spiegare un'ampia varietà di condotte, e visto il suo carattere multidimensionale, richiama la necessità di una strategia di ricerca basata su un insieme eterogeneo di strumenti e metodi di analisi.

Articolo per articolo

I primi due articoli, scritti da Paletta, esaminano il costrutto della *leadership per l'apprendimento*. Nel primo si propone una revisione della letteratura, nel secondo si discutono variabili e dimensioni specifiche che articolano il costrutto. La revisione della letteratura ha abbracciato 50 anni di studi sull'efficacia della leadership in campo educativo. Tale analisi ha permesso l'elaborazione di un modello integrato in cui coesistono *leadership istruzionale e trasformativa*. Su questa base di conoscenza, nel secondo lavoro si contestualizzano le pratiche di leadership del modello integrato, ricercando elementi coerenti con il profilo della dirigenza scolastica italiana.

I due lavori di Paletta e Pisanu correlano la leadership ad una serie di variabili socio-demografiche, di contesto e di esito. Nel primo contributo, gli autori si focalizzano sui dirigenti scolastici, indagando la leadership in rapporto alle caratteristiche individuali, di contesto, e ai processi di *accountability*. Il secondo articolo esplora il tema della *leadership distribuita*. Mediante modelli ad equazioni strutturali i due studiosi misurano gli effetti congiunti della *leadership* su ciò che in letteratura viene definito impegno al miglioramento.

Nel quinto contributo, Paletta, Alivernini e Manganelli discutono il tema della leadership dal punto di vista dei docenti. Attraverso un modello a equazioni strutturali multi-livello, gli autori dimostrano come la *leadership per l'apprendimento* può influenzare l'autoefficacia didattica degli insegnanti, la loro soddisfa-

zione lavorativa e la presenza di un buon clima educativo in classe.

Gli articoli successivi, di Bezzina e di Bezzina, Paletta, e Alimehmeti, affrontano il tema della leadership da una prospettiva etnografica. Il primo lavoro, di natura teorica, propone un'idea di leadership basata sulla promozione a scuola della dimensione comunitaria e sulla gestione della sostenibilità delle azioni dirigenziali. Il secondo contributo, tenta di cogliere il leader scolastico nel lavoro quotidiano, esplorando la capacità dei dirigenti di delegare e negoziare le attività e gli scopi da perseguire dentro e fuori la scuola.

Gli ultimi due lavori, di Robinson e di Sammons e Gu, provengono, rispettivamente, dal Canada e dalla Gran Bretagna. La Robinson si concentra sull'applicazione di percorsi di sviluppo della leadership basati su *coaching* e *mentoring*. L'autrice discute tre questioni: a) come i programmi di supporto influenzano lo sviluppo della leadership; b) quali relazioni occorrono tra mentori, dirigenti in sviluppo, sistema scolastico; c) quale relazione di osserva tra risultati di apprendimento e percorsi di sviluppo professionale dei dirigenti. Sammon e Gu indagano l'effetto della leadership sugli apprendimenti scolastici. Si tratta della prima ricerca, realizzata in Gran Bretagna, basata su una strategia a metodo misto (*mixed-method research*). Gli autori offrono indicazioni metodologiche relative al campionamento, agli strumenti di rilevazioni, alla strategia di analisi multilivello, all'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi.

Buona lettura!

The principal leadership

For academics, theory seems to count more than practice and reflection on practices, philosophy more than history and indeed its teachings, whether positive or negative.

Goffredo Fofi
Elogio della disobbedienza civile

Scientific research into leadership began in the second half of the 20th century (Yukl, 2010). The main theories were conceptualised in the 1950s and 1960s (Mc Gee Banks, 2007). Scholars and experts have worked on reinforcing the analysis and practice of leadership by examining, for example, individual differences explaining the efficacy of leaders, the concept of power influence and the managerial behaviour of leaders. In addition to this, they have dealt with instruments and criteria for the selection of leaders and the creation of programmes that prepare managers to deal with the challenges posed by an educational and administrative context that is constantly changing (Cunningham, 1990).

Leadership theories

Leadership theories share two assumptions: a) leadership is a process characterising groups; b) leaders intentionally exercise their power influence (Yukl, 2010). With reference to these assumptions, studies of leadership are distinguished according to three factors: a) an analysis of *who* is exercising the influence; b) of *why* it is decided to exercise an influence, and; c) of *how* the influence is exercised. Bearing these factors in mind, in 2007 Mc Gee Banks proposed four general approaches to the study of leadership.

1. *Leadership in terms of power influence (power influence approach)*. Leadership is interpreted as the ability to accumulate and exercise power through persuasion, coercion and indoctrination. The measure of the efficacy of a leader lies in the quantity of power he has available and the way it is exercised.
2. *Leadership in terms of personality traits (trait theories)*. These theories emphasise the motivation and skills of leaders. Leaders can be differentiated from followers on the basis of their nature and personality traits such as intelligence, confidence, energy and communication and persuasive skills. The approach has reinforced the idea that leadership can be mainly attributed to male rather than female personality traits.

3. *The behaviour of leaders (behavioural approach)*. This approach focuses on observation of managerial activities and the relative leadership behaviour. The scope is to observe what a leader does and what the effects of his actions are.
4. *Situational leadership (situational theories)*. Situational theories study the relationship between the context and effective leadership. Rewarding a worker for achieving a result may appear appropriate in certain circumstances, whereas in others it may have the opposite effect. For this reason effective leaders contextualise their behaviour, anticipating the effects.

With reference to situational theories, Yukl (1982) affirms that this approach is linked to the concepts of the previous three approaches. Power influence, personality traits and managerial behaviour reflect specific components of situational leadership.

Leadership and school improvement

This issue of *RicercaAzione*, the first in 2015 and in the new editorial programme, updates studies on school leadership by examining the literature, a series of empirical studies and three international contributions. The articles take as their starting point the study «*Leadership and school improvement processes*», promoted by IPRASE in the 2013-14 school year, in collaboration with the Department of Business Science at the University of Bologna. The project falls within the scope of IPRASE's 2014-16 strategic plan, with specific reference to the objective of developing organisational skills to improve schools. The issue explores four areas of study:

- a. examination of an integrated model of school leadership;
- b. study of the quantitative effects of leadership on the school environment;
- c. understanding the links between distribu-

- ted leadership and improvement of schools;
- d. observation of school principals in the working environment.

The results achieved in each field suggest the following conclusion: school leadership is a unitary and systematic process. While for analytical reasons it is necessary to identify specific leadership practices, indeed the principal acts within the context of a range of forces characterising behaviour. For this reason, the IPRASE research project interpreted leadership as a multidimensional construct. This construct has been described as *leadership for learning*. Taking into account on the one hand theories on school leadership (Bass & Avolio, 1994; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; Ogawa & Bossert, 1995; Sergiovanni, 2002), and on the other management theories (Birkinshaw, 2013; Druker, 2008; Hamel, 2008; Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009), the research ascertained an integrated model made up of twenty-one leadership operations, grouped within five general dimensions. The dimensions are:

- a. giving strategic direction;
- b. organising teaching;
- c. managing the process of self-assessment and improvement;
- d. staff developing;
- e. managing networks and relationships with the stakeholders.

The twenty-one operations are the part of managerial action that can be directly observed. In contrast, the five dimensions reflect general principles related to school management. The principles orient the behaviour and decisions of the school principal. The construct can explain a wide variety of conduct, and given its multidimensional nature, reflects the need for a research strategy based on a heterogeneous combination of instruments and analytical methods.

Article by article

The first two articles, written by Paletta, examine the construct of *leadership for learning*. The first offers a review of the literature, while the second discusses variables and specific dimensions making up the construct. The review of the literature covers 50 years of studies on the efficacy of leadership in the educational field. This analysis made it possible to draw up an integrated model in which *instructional and transformational leadership* coexist. On the basis of this knowledge, the second paper contextualises leadership practices in the integrated model, looking for elements in line with the profile of Italian school principals.

The two works by Paletta and Pisanu link leadership to a series of socio-demographic variables, contexts and results. In the first paper, the authors focus on school principals, investigating leadership in relation to individual characteristics, context and accountability processes. The second article explores the subject of distributed leadership. Using a model with structural equations, the two academics measure the joint effects of leadership on what in the literature is described as the commitment to improve.

In the fifth article, Paletta, Alivernini and Manganeli discuss the question of leadership from teachers' point of view. Using a model with multi-level structural equations, the authors show how leadership for learning can influence the educational self-efficacy of teachers, their workplace satisfaction and the presence of a good educational climate in the classroom.

The subsequent articles by Bezzina and Bezzina, Paletta and Alimehmeti deal with the subject of leadership from an ethnographic point of view. The first paper, of a theoretical nature, suggests the idea of leadership based on promotion of the community dimension at school and management of the sustainability of managerial actions. The second paper attempts to understand the role of school principals in their daily work, exploring the ability of leaders to delegate and negotiate activities and the objectives to be pursued both inside and outside schools.

The last two articles, by Robinson and by Sammons and Gu, come from Canada and Great Britain respectively. Robinson concentrates on the application of programmes for the development of leadership based on coaching and mentoring. The author discusses three questions: a) how support programmes influence the development of leadership; b) what relations are needed between mentors, developing leaders and the school system; c) what relationship can be observed between the results of learning and professional development programmes for principals. Sammon and Gu investigate the effect of leadership on school learning. This is the first study carried out in Great Britain based on a mixed-method research approach. The authors offer methodological indications regarding sampling, survey tools, a multi-level analytical strategy and integration of quantitative and qualitative data.

We hope you will enjoy reading
the articles!

Leadership der Schulleitung

Die Theorie scheint, für Akademiker, mehr zu zählen als die Praxis und die Überlegungen zur Praxis, Philosophie mehr als Geschichte und deren gute und schlechte Lehren.

Goffredo Fofi
Elogio della disobbedienza civile

Die wissenschaftliche Führungsforschung begann Mitte des 20. Jahrhunderts (Yukl, 2010). Die wichtigsten Theorien wurden in den 50er und 60er Jahren konzeptualisiert (Mc Gee Banks, 2007). Wissenschaftler und Experten arbeiteten daran, die Analyse und Praxis der *Leadership* zu stärken. Sie untersuchten dazu u.a. die individuellen Unterschiede, die die Wirksamkeit der Führung, das Konzept der Einflussmöglichkeiten, die Managerfähigkeiten der Führungskräfte erklären. Darüber hinaus beschäftigten sie sich mit den Instrumenten und Kriterien zur Auswahl von Führungskräften und mit der Gestaltung von Programmen, anhand derer die Führungskräfte darauf vorbereitet werden sollten, die Herausforderungen anzugehen, die in einem sich kontinuierlich verändernden erzieherischen und verwaltungsrechtlichen Kontext liegen (Cunningham, 1990).

Führungstheorien

Die Führungstheorien teilen zwei Annahmen: a) *Leadership* ist ein Gruppenprozess; b) *Leader* üben ihren Einfluss bewusst aus (Yukl, 2010). Unter Bezugnahme auf diese Annahmen, unterscheidet und analysiert die Führungsforschung drei Faktoren: a) *Wer* übt den Einfluss aus; b) *Weshalb* wird entschieden, Einfluss auszuüben; c) *Wie* wird Einfluss ausgeübt. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren beschreibt Mc Gee Banks, 2007 vier allgemeine Ansätze in der Führungsforschung.

1. *Führung als Einflussnahme (power influence approach)*. Leadership wird als Fähigkeit zur Stärkung und Ausübung von Einfluss durch Überzeugung, Zwang und Belehrung angesehen. Das Maß der Führungsstärke ist das Ausmaß und die Art der Einflussnahme.
2. *Führung als Persönlichkeitsmerkmal (trait theories)*. Diese Theorien stellen die Führungsmotivationen und –fähigkeiten in den Vordergrund. Führungskräfte unterscheiden sich von Geführten durch ihr Temperament und durch Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Vertrauen, Energie, Kommunikations- und Überzeugungsfähigkeiten. Dieser Ansatz verstärkte

die Vorstellung, dass *Leadership* eher männlich als weiblich ist.

3. *Führungsverhalten (behavioral approach)*. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Beobachtung der Führungstätigkeiten und der damit verbundenen Führungsverhalten. Es wird also beobachtet, was eine Führungskraft tut und welche Auswirkungen ihre Aktionen haben.
4. *Situationsorientierte Führung (situational theories)*. Die situationsorientierten Theorien untersuchen den Zusammenhang zwischen Kontext und effizienter Führung. Einen Mitarbeiter bei Erreichen eines Ziels zu prämiieren, kann unter bestimmten Umständen angemessen erscheinen, unter anderen Umständen kontraproduktiv sein. Dementsprechend passen gute Führungskräfte ihre Verhaltensweisen den Umständen an und sehen die Auswirkungen korrekt voraus.

Unter Bezugnahme auf die situationsorientierten Theorien vertritt Yukl (1982) die Auffassung, dass dieser Ansatz eng mit den ersten drei Konzepten verbunden ist. Einflussnahme, Persönlichkeitsmerkmale und Führungsverhalten spiegeln spezifische Komponenten der *situationsorientierten Führung* wider.

Leadership und Verbesserung in den Schulen

Diese Ausgabe von *RicercaAzione*, die erste im Jahr 2015 und die erste unter der neuen Leitung, berichtet über den aktuellen Stand der Studien zum Thema *Leadership im Schulwesen*. Sie betrachtet dazu die Literatur, eine Reihe empirischer Studien und drei internationale Beiträge. Die Artikel gehen von dem Forschungsprojekt «*Leadership und Verbesserungsprozess in den Schulen*» aus, das im Schuljahr 2013-14 vom Landesforschungs- und Bildungsinstitut IPRASE in Zusammenarbeit mit der Abteilung für betriebswissenschaftliche Forschung der Universität Bologna gefördert wurde. Das Projekt fällt unter die Ziel-

setzungen, die im Strategieplan des IPRASE 2014-16 festgelegt wurden, insbesondere unter das Ziel „Bildung organisatorischer Kompetenzen zur Verbesserung der Schule“. Die Ausgabe beschäftigt sich mit vier Studienbereichen:

- a. Untersuchung eines integrierten Modells der schulischen Führung,
- b. Untersuchung der quantitativen Auswirkungen der Führung im schulischen Bereich,
- c. Verständnis der Verbindungen zwischen verteilter Führung und schulischer Verbesserung,
- d. Beobachtung der Schulleitung bei der Arbeit.

Die in den einzelnen Bereichen erzielten Ergebnisse legen folgende Schlussfolgerung nahe: Führung im schulischen Bereich ist ein einheitlicher und systemischer Prozess. Wenn es auch aus Analysegründen heraus notwendig ist, verschiedene Führungspraktiken zu bestimmen, handelt die Führungskraft in Wirklichkeit innerhalb eines Kräftegemischs, das ihre Verhaltensweisen bestimmt. Aus diesem Grund interpretiert das Forschungsprojekt des IPRASE *Leadership* als ein multidimensionales Konstrukt. Dieses Konstrukt wurde als *Leadership für das Lernen (leadership for learning)* bezeichnet. Unter Berücksichtigung der Theorien der *schulischen Führung* (Bass & Aviola, 1994; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; Ogawa & Bossert, 1995; Sergiovanni, 2002) einerseits und der Theorien des Managements (Birkinshaw, 2013; Druker, 2008; Hamel, 2008; Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009) andererseits, zeigt die Forschung ein integriertes Modell auf, bestehend aus einundzwanzig *Führungsvorgängen*, die in fünf allgemeinen Dimensionen zusammengefasst sind. Diese Dimensionen sind:

- a. Vorgabe einer strategischen Richtung,
- b. Organisation der Didaktik,
- c. Steuerung des Prozesses zur Selbstbewertung und Verbesserung,

- d. Entwicklung des beruflichen Kapitals,
- e. Steuerung der Vernetzung und der Beziehungen mit den Interessensträgern.

Die einundzwanzig Vorgänge sind der Teil, der bei der Arbeit der Führungskraft direkt beobachtet werden kann. Die fünf Dimensionen hingegen spiegeln allgemeine Grundsätze der Schulleitung wider. Die Grundsätze leiten die Verhaltensweisen und Entscheidungen der Schulleitung. Das Konstrukt kann eine breite Vielfalt von Verhaltensweisen erklären und zeigt, angesichts seines multidimensionalen Charakters, die Notwendigkeit auf, die Forschungsstrategie auf eine heterogene Gesamtheit von Analyseinstrumenten und –methoden zu basieren.

Die einzelnen Artikel

In den ersten beiden Artikeln von Paletta geht es um das Konstrukt der *Leadership für das Lernen*. Der erste Artikel greift die Literatur auf, der zweite bespricht spezifische Variablen und Dimensionen des Konstrukts. Die Betrachtung der Literatur umfasst 50 Jahre Studien über eine wirksame Führung im Bildungsbereich. Diese Analyse ermöglichte die Ausarbeitung eines integrierten Modells, in dem *schulische* und *transformationale Führung* nebeneinander bestehen. Auf diesem Kenntnisstand werden in dem zweiten Artikel die Führungspraktiken im integrierten Modell kontextualisiert und Elemente herausgestellt, die zu dem Profil der italienischen Schulleitung passen.

Die beiden Artikel von Paletta und Pisanu setzen die Führung mit einer Reihe sozio-demographischer, kontextueller und ergebnisbezogener Variablen in Beziehung. Im ersten Beitrag konzentrieren sich die Autoren auf die Schulleitung und erforschen die Führung im Verhältnis zu individuellen und kontextuellen Merkmalen sowie zu den Prozessen der Verantwortlichkeit. Der zweite Beitrag untersucht das Thema der *verteilten Führung*. Mit Hilfe struktureller Gleichungsmodelle messen die

beiden Forscher die Gesamtauswirkungen der Führung auf das, was in der Literatur als Verpflichtung zur ständigen Verbesserung definiert wird.

Im fünften Beitrag diskutieren Paletta, Alivernini und Manganelli das Führungsthema aus dem Gesichtspunkt der Lehrkräfte. Mit Hilfe eines mehrstufigen strukturellen Gleichungsmodells zeigen die Autoren auf, wie die *Leadership für das Lernen* die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, ihre Zufriedenheit im Beruf und ein gutes Unterrichtsklima in der Klassen beeinflussen kann.

Die nachfolgenden Artikel von Bezzina und von Bezzina, Paletta und Alimehmeti behandeln das Führungsthema aus einer ethnographischen Perspektive. Der erste Artikel ist theoretischer Natur und unterbreitet eine Vorstellung von Leadership, die auf der Förderung der gemeinschaftlichen Dimension in der Schule und auf der Steuerung der Nachhaltigkeit der Führungsmaßnahmen beruht. Der zweite Beitrag beschäftigt sich mit der Schulleitung bei der täglichen Arbeit und erforscht die Fähigkeit der Schulleiter zur Übertragung von Aufgaben und zur Aushandlung der Tätigkeiten und Zielsetzungen innerhalb und außerhalb der Schule.

Die letzten beiden Artikel von Robinson und von Sammons und Gu stammen aus Kanada bzw. Großbritannien. Robinson konzentriert sich auf Wege zur Entwicklung der Leadership auf der Grundlage von *Coaching* und *Mentoring*. Die Autorin behandelt dabei drei Fragestellungen: a) inwieweit beeinflussen unterstützende Programme die Entwicklung der Leadership; b) welche Beziehungen bestehen zwischen Mentoren, in der Entwicklung befindlichen Führungskräften und Schulwesen; c) welche Beziehung lässt sich zwischen Lernergebnissen und Programmen zur beruflichen Weiterentwicklung der Führungskräfte beobachten. Sammon und Gu erforschen die Auswirkung der Führung auf die schulischen Lernerfolge. Es handelt sich dabei um die erste, in Großbritannien durchgeführte Forschung, die auf einer gemischten Methode basiert (*mixed- method re-*

search). Die Autoren machen methodologische Angaben zur Stichprobenentnahme, zu den Erfassungsinstrumenten, zur Strategie der mehrstufigen Analyse, zur Integration

zwischen quantitativen und qualitativen Daten.

Viel Spaß beim Lesen!

Bibliografia

- Bass B.M. & Avolio B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Birkinshaw J. (2013). *Reinventare il management per ottenere risultati con scelte più intelligenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cunningham L.L. (1990). Educational Leadership and Administration: Retrospective and Prospective Views. In L.L. Cunningham & Mitchell B. (Eds), *Educational Leadership and Changing Contexts in Families, Communities and Schools* (pp. 1-18). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- Drucker P.F. (2008). *Management. Revised Edition*. New York: Collins Business.
- Hallinger P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), pp. 125-142.
- Hamel G. (2009). *Il futuro del management*. Milano: Etas.
- Leavitt H.J. (2005). *Top-Down. Perché le gerarchie sono necessarie e come renderle migliori*. Milano: Etas.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), pp. 496-528.
- Mc Gee Banks C.A. (2007). Gender and Race as Factors in Education leadership and Administration. In M. Fullan (Ed), *Education Leadership*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Ogawa R. & Bossert S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), pp. 224-243.
- Sergiovanni T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Yukl G. (1982). *Managerial Leadership and the Effective Principal*. Prepared for the National Conference on the Principalship, convened by the National Institute of Education (October 20-22, 1982). Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224179.pdf> [Accessed: 15.08.2015].
- Yukl G. (2010). *Leadership in Organizations*. London: Prentice Hall.

Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Management - via Capo di Lucca, 34 - 40126 Bologna (Italia) - Tel. +39 051 2098100 - e-mail: angelo.paletta@unibo.it.

Estratto

L'articolo presenta una revisione della letteratura su leadership for learning lungo un periodo di circa 50 anni di studi. L'analisi della letteratura cerca di fare ordine nell'apparente "babele della leadership", pervenendo all'elaborazione di un modello integrato in cui coesistono instructional, transformational e distributed leadership. Il paper sostiene che queste forme di leadership non sono contrapposte l'una all'altra, ma possono essere analizzate in un modello integrato di leadership for learning che implica l'armonizzazione di tre aspetti complementari: le diverse tipologie delle pratiche di leadership (cosa), i modi attraverso i quali possono essere esercitate (come), le persone da cui promanano quelle pratiche (chi).

Parole chiave: leadership per l'apprendimento, leadership istruzionale, leadership trasformativa, revisione della letteratura.

Abstract

The article presents a review of the literature on leadership for learning over a period of about 50 years. The analysis of the literature tries to create order in the apparent "babel of leadership", by drawing up an integrated model, in which instructional, transformational and distributed leadership coexist. The paper argues that these forms of leadership are not in conflict with each other, but can be analysed using an integrated model of leadership for learning that involves standardisation of three complementary aspects: the different types of practices (what), the ways in which they can be exercised (how), the people from whom such practices originate (who).

Key words: leadership for learning, instructional leadership, transformative leadership, literature review.

Zusammenfassung

Der Artikel verschafft einen Überblick über die Literatur zum Thema Leadership for learning der letzten 50 Jahre ca. Bei dieser Analyse wird versucht, in dem bestehenden "Babel der Leadership" Ordnung zu schaffen. Man gelangt dabei zu einem integrierten Modell, in dem Instructional, Transformational und Distributed Leadership koexistieren. Das Essay vertritt die Ansicht, dass diese Formen der Leadership

nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern in einem integrierten Modell der Leadership for Learning analysiert werden können, in dem drei komplementäre Aspekte aufeinander abgestimmt werden: die verschiedenen Arten der Führungspraktiken (was), die verschiedenen Möglichkeiten, diese auszuüben (wie), die Personen, die diese Praktiken ausüben (wer).

Schlüsselwörter: pädagogische führung, lehr-führung, transformationaler führung, literaturübersicht.

1. Introduzione

Una lunga tradizione di studi nel campo della *school effectiveness* ha portato a concludere che la leadership esercitata dai dirigenti scolastici “fa la differenza” (Heck & Hallinger, 2010; Leithwood *et al.*, 2010), ma sono ancora ampiamente dibattute le questioni in merito a quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l’insegnamento e l’apprendimento (Nettles & Herrington, 2007; Shatzer *et al.*, 2014; Neumerski, 2013; Silva *et al.*, 2011; Grisson *et al.*, 2015).

Mentre esiste una ricca letteratura internazionale, le evidenze empiriche disponibili si riferiscono soprattutto al Regno Unito e al Nord America (Marks & Printy 2003; Marzano *et al.*, 2005; Ross & Gray, 2006; Supovitz *et al.*, 2010; Day & Sammons, 2013; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood & Mascal, 2008; Heck & Hallinger, 2009; Louis *et al.*, 2010; Bryk *et al.*, 2010; Sebastian & Allensworth, 2012). In Europa, una certa tradizione di studi sulla leadership scolastica è riscontrabile nei Paesi Bassi e soprattutto in Olanda (Witziers *et al.*, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2007; De Mayer *et al.*, 2007; Thoonen *et al.*, 2011; Ten Bruggencate *et al.*, 2010) dove però le scuole sono caratterizzate da un elevato livello di autonomia rispetto ad altri paesi dell’Europa Continentale. Ad esempio, in uno studio di meta analisi, Scheerens e colleghi (2007) sostengono che «[...] 33.5% of all effect sizes relate to studies conducted in the US, 24.5% to studies carried out in the Netherlands and 42% to studies conducted in other countries» (p. 23).

In Europa, a parte gli studi comparativi internazionali come TALIS (OECD 2014), TIMSS (Shin & Slater, 2010), OCSE-PISA (Pont, Nusche & Moorman, 2008), World Management Survey (Bloom *et al.*, 2014) e alcuni studi originali in Spagna (Martin *et al.*, 2008), Francia (Grisay, 1995) e soprattutto Cipro (Creemers & Kyriakides, 2010; Kythreotis *et al.*, 2010), la ricerca sulla *leadership per l’apprendimento (leadership for learning)* continua ad essere priva di robuste evidenze quantitative. L’Italia fa parte dei paesi per i quali sono assenti sia studi sull’applicabilità del costrutto teorico di *leadership per l’apprendimento*, così come si è affermato nella ricerca internazionale, sia evidenze quantitative sull’efficacia della leadership scolastica.

Le pratiche di *leadership per l’apprendimento* sono state analizzate in contesti profondamente diversi da quelli caratterizzanti molti paesi dell’Europa continentale. Ad esempio, l’autonomia scolastica in Italia è molto limitata comparativamente ad altri paesi (OECD, 2013): le scuole, sulla base di indicazioni generali, possono esplicitare gli obiettivi di apprendimento e scegliere i materiali didattici, decidere le strategie d’insegnamento e ampliare l’offerta formativa, mentre hanno poca possibilità di modificare il curriculum. L’operazionalizzazione di certe variabili tipiche del modello di *leadership istruzionale* (Hallinger & Murphy, 1985) come “definire il curriculum scolastico” potrebbe dare origine a errate interpretazioni da parte dei rispondenti ad un questionario sulla leadership. Analogamente, le scuole italiane non hanno alcuna autonomia di gestione del personale (reclutamento, selezione, carriera e retribuizio-

ne, valutazione, formazione). Le pratiche di leadership in merito ad aspetti come la valutazione degli insegnanti, i sistemi di ricompensa e promozione legati al merito e alla performance, non possono essere operationalizzate utilizzando strumenti come il PIMRS (Hallinger, 2011; Hallinger & Huber, 2012), essendo questi costruiti con riferimento a contesti culturali e di governance dell'istruzione profondamente differenti.

In secondo luogo, in letteratura, i costrutti di *leadership per l'apprendimento* oscillano sistematicamente tra un approccio di *leadership istruzionale (instructional leadership)*, che si caratterizza per essere un approccio top-down e transattivo con un forte coordinamento e controllo dei processi di insegnamento e apprendimento da parte del dirigente scolastico, e un approccio di *leadership trasformativa (transformational leadership)*, che per contro si caratterizza come *bottom-up* e trasformativo, con un forte impegno in termini di condivisione della leadership, supporto individualizzato e stimolazione intellettuale agli insegnanti, promozione del senso di comunità all'interno e all'esterno della scuola.

Un approccio contingente suggerirebbe l'ipotesi di un'integrazione tra i due costrutti. Di entrambi si trova riscontro nei comportamenti dei dirigenti scolastici sia in funzione delle diverse condizioni di contesto scolastico, sia in funzione delle fasi evolutive della leadership all'interno di una medesima scuola (Hallinger, 2003). Tuttavia, anche in questo caso prevale l'idea della separazione, rispetto a quella dell'integrazione. In effetti, quella della separazione tra approcci transattivi e trasformativi (o se si preferisce tra management e leadership, tra "sistematizzatori" e "umanizzatori") è una lunga storia che continua ad influenzare il nostro modo di concepire il lavoro dei dirigenti (Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009). La questione ha peraltro una grande rilevanza pratica sia dal punto di vista dei dirigenti scolastici che devono decidere se indossare l'abito "instructional" o "transformational" sia per coloro che gover-

nano i sistemi educativi. Ad esempio, in Italia i direttori degli *Uffici Scolastici Regionali* decidono l'assegnazione dei dirigenti alle scuole e quindi dovrebbero possedere una profonda conoscenza non solo dello specifico contesto scolastico ma anche dello stile di leadership dei dirigenti, selezionando e trasferendo di volta in volta i "sistematizzatori" (i leader didattici transattivi) o gli "umanizzatori" (i leader di trasformazione) più adatti al contesto. L'assunzione che i dirigenti scolastici possano essere distinti in due grandi gruppi non è realistica perché non trova riscontro in quello che effettivamente fanno i dirigenti scolastici. Inoltre, i dirigenti scolastici devono confrontarsi sia con spinte "sistematizzatrici" che provengono top-down sull'onda delle richieste di accountability (vedi il nuovo sistema nazionale di valutazione e l'obbligo per tutte le scuole di implementare il ciclo di gestione della performance) sia con spinte "umanizzatrici" che provengono bottom-up dalla società sull'onda di fabbisogni formativi sempre più complessi. Pertanto, riteniamo che la dirigenza scolastica oggi in Italia possa essere meglio compresa se *instructional* e *transformational* leadership trovano composizione in un modello integrato di *leadership per l'apprendimento*.

In considerazione di quanto precede, l'articolo si propone di analizzare la letteratura di *leadership per l'apprendimento* e i filoni di ricerca che si sono sviluppati in più di 50 anni di studi sull'efficacia della leadership in campo educativo. La revisione della letteratura permette di fare ordine nell'apparente "babele della leadership", allo scopo di analizzare l'evoluzione della leadership per l'apprendimento verso un modello integrato in cui coesistono *leadership istruzionale e trasformativa*, ma soprattutto per chiarire in cosa consista questa integrazione che evidentemente non è la semplice somma dei due approcci. Su questa base di conoscenza, in un successivo articolo di questo numero monografico verranno contestualizzate le pratiche di leadership in modo coerente con le caratteristiche della dirigenza scolastica italiana, svi-

luppando un costrutto empiricamente osservabile e misurabile che ha guidato il progetto di ricerca promosso da IPRASE.

2. Evoluzione del concetto di leadership per l'apprendimento nella letteratura internazionale

L'origine delle ricerche nel campo della leadership per l'apprendimento può farsi risalire al filone di ricerca di *school effectiveness* (Edmonds, 1979; Bossert *et al.*, 1982; Rosenholtz, 1985) interessato a studiare gli effetti di una serie di variabili a livello scuola, tra cui appunto la leadership del dirigente scolastico, sugli apprendimenti degli studenti rispetto a tradizionali fattori extrascolastici come il background socio economico culturale degli studenti e il contesto esterno. L'interesse originario era comprendere il ruolo del dirigente scolastico come leader didattico che assume responsabilità dirette in ordine al curriculum e alla gestione della didattica, da cui il termine *leadership istruzioneale* (Bridges, 1967). Negli anni successivi il concetto di *leadership istruzioneale* ha ricevuto una crescente attenzione in letteratura, soprattutto grazie ai contributi seminali di Rosenholz (1985) e di Hallinger e Murphy (1985).

Rosenholz (1985), analogamente ad altri autori del filone dell'efficacia scolastica (*school effectiveness*), colloca il preside in posizione centrale e pone l'accento su aspetti come la definizione degli obiettivi organizzativi, la pianificazione razionale, la selezione di insegnanti capaci, la motivazione degli insegnanti a perseguire gli obiettivi della scuola, la protezione del lavoro didattico degli insegnanti con gli studenti, il monitoraggio delle prestazioni, il supporto agli insegnanti, e in generale tutte quelle azioni attraverso le quali è possibile influenzare il core pedagogico della scuola, anche se indirettamente.

Rosenholtz ha anche suggerito che i presidi, da soli, non potrebbero esercitare un'influenza sufficiente per coinvolgere e mobilitare gli insegnanti verso l'obiettivo unitario del

successo degli studenti. Tuttavia, soltanto gli studi successivi hanno cominciato ad analizzare in modo sistematico modelli alternativi di leadership come la *leadership trasformativa* (Leithwood *et al.*, 1990; 1999) e la *leadership distribuita* (Marks & Printy, 2003; Gronn, 2003; Spillane 2006; Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2013). Grazie a questi contributi, il campo di ricerca della leadership per l'apprendimento ha ricevuto un crescente sviluppo sia sul piano della definizione dei costrutti teorici sia sul piano metodologico per esaminare se, come e in quale misura, la leadership influenza gli apprendimenti degli studenti. Oggi, nella letteratura internazionale il termine *leadership per l'apprendimento* è utilizzato in un'accezione ampia per intendere non solo la leadership del dirigente scolastico, ma più in generale la leadership scolastica, didattica, trasformativa e condivisa, e lo studio intorno a come essa contribuisce al miglioramento scolastico e agli apprendimenti degli studenti. Nei paragrafi seguenti si ripercorre, nei contributi fondamentali, la letteratura internazionale di leadership per l'apprendimento, distinguendo tre principali tappe evolutive: *leadership istruzioneale*, *leadership trasformativa*, *leadership distribuita*.

2.1. Leadership istruzioneale

Nel corso degli anni '80 trova affermazione in ambito educativo il concetto di *leadership istruzioneale*, un approccio del dirigente scolastico direttivo e centralizzato, deliberatamente orientato a incidere direttamente sui processi di insegnamento e apprendimento. L'affermazione di questo modello è da ricondurre agli sviluppi degli studi su *l'efficacia scolastica (school effectiveness)* in Regno Unito e soprattutto negli USA con riguardo ai fattori determinanti gli apprendimenti degli studenti nelle scuole primarie. Più di 35 anni fa, lo studio di Ronald Edmonds ha fornito un fondamento empirico intorno a ciò che molti percepiscono intuitivamente: le scuole efficaci sono guidate da leader focalizzati sull'istruzione (Edmonds, 1979); tuttavia è soltanto successiva-

mente, con la pubblicazione di un numero monografico dedicato della rivista *Educational Administration Quarterly* nell'estate del 1982, che si assiste a un "giro di boa" nella ricerca sulla *leadership scolastica*, grazie alla pubblicazione di due revisioni ad opera di Bridges (1982) e Bossert e colleghi (1982).

Dal punto di vista delle politiche dell'istruzione, secondo Hallinger (1992; 2011) l'interesse verso l'approccio della *leadership istruzionale* è cresciuto con l'impegno del Governo federale degli Stati Uniti, nel corso degli anni '80, per l'avvio in diversi stati delle Accademie per la formazione dei dirigenti scolastici. Lo sforzo federale di sostenere lo sviluppo della leadership scolastica ha acquisito via via legittimità grazie alla crescente convinzione che esisteva una solida base di conoscenza accademica su come le scuole e la leadership producessero effetti diretti sugli apprendimenti degli studenti. In un momento storico caratterizzato dall'esigenza di avviare veri e propri processi di risanamento per molte scuole con una popolazione svantaggiata e rendimenti scolastici insufficienti, questa forma di leadership offriva la maggiore garanzia per un'efficace ristrutturazione.

Durante gli anni '80 sono stati proposti diversi modelli di *leadership istruzionale* (tra gli altri, Bossert *et al.*, 1982; Rosenoltz, 1985), ma quello che ha avuto una maggiore influenza in letteratura e nella pratica è il modello proposto da Hallinger e Murphy (1985) noto con l'acronimo PIMRS (*Principal Instructional Management Rating Scale*). Il questionario PIMRS include 50 domande sui comportamenti e le azioni del dirigente scolastico come "leader didattico", organizzate in tre categorie:

- definizione degli obiettivi della scuola;
- gestione del curriculum e dei processi d'insegnamento-apprendimento;
- creazione di un clima scolastico positivo orientato al miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

Diversi studi sono stati condotti sulla base del questionario PIMRS per analizzare la lea-

dership del dirigente scolastico. Hallinger e Heck (1996; 1998) hanno condotto una revisione della letteratura sulla *leadership istruzionale* pubblicata nel periodo tra il 1980 e il 1995. Le conclusioni degli autori possono essere riassunte intorno ai seguenti aspetti:

- nel periodo in esame si è assistito ad un notevole sviluppo delle indagini empiriche con oltre 40 studi condotti dal 1980;
- è cresciuto anche il livello di sofisticazione metodologica delle indagini empiriche che rende i risultati della ricerca maggiormente affidabili;
- emerge una certa convergenza di risultati che supportano l'assunzione che il dirigente scolastico produce un effetto misurabile sull'efficacia della scuola e i rendimenti scolastici degli studenti; l'effetto è piccolo ma statisticamente significativo;
- la ricerca tuttavia non risolve le più importanti limitazioni teoriche e questioni pratiche relative alla nostra comprensione del modo essenzialmente indiretto con cui il dirigente scolastico contribuisce all'efficacia della scuola.

Nella meta-analisi di Scheerens e colleghi (2007) vengono prese in considerazione 155 pubblicazioni di cui 72 nel periodo 1995-2005. Attraverso una procedura di "conta dei voti", i risultati dimostrano che la grandezza dell'effetto è maggiore per gli studi condotti negli Stati Uniti, nelle scuole primarie e rispetto alla matematica. Con particolare riferimento allo stile di *leadership istruzionale*, soltanto per l'8% degli studi che hanno individuato effetti positivi rispetto agli apprendimenti degli studenti, sono state trovate relazioni statisticamente significative (Scheerens *et al.*, 2012). In accordo alle scale di misura elaborate da Cohen (1988), l'effetto medio è positivo, ma molto piccolo ($r < 0,1$).

Le conclusioni degli autori sono state confermate da studi successivi. Considerato il modo essenzialmente indiretto attraverso il quale il dirigente scolastico influenza gli apprendimenti, ci dovremmo aspettare che

modificando le metodologie di indagine la grandezza degli effetti medi della relazione tra leadership e apprendimenti possa essere più elevata (Scheerens *et al.*, 2012). In effetti, Hallinger e Heck (1996) hanno sottolineato come la relazione tra *leadership istruzioneale* e apprendimenti è spesso mediata da fattori a livello scuola come il clima scolastico o da fattori a livello di classe come l'efficacia degli insegnanti e la soddisfazione sul lavoro. D'altra parte, la maggiore consapevolezza sugli effetti indiretti ha aperto ad una revisione dello stesso concetto di leadership, originando una diffusa applicazione anche in campo educativo di altre categorie concettuali provenienti dalla più generale teoria organizzativa e riconducibili a due principali filoni di studio: *leadership trasformativa* e *leadership distribuita*.

2.2. La leadership trasformativa

Il concetto di *leadership trasformativa* è stato elaborato nell'ambito delle teorie organizzative durante gli anni '70 e '80 (Burns, 1978; Bass, 1995), ma ha trovato un pubblico ricettivo in campo educativo soltanto nel corso degli anni '90, come reazione all'approccio top-down che aveva caratterizzato il decennio precedente e che aveva portato alla ribalta, in politica e in letteratura, il concetto di *leadership istruzioneale*. Burns è stato tra i primi a sviluppare questo approccio alla leadership, sostenendo che la *leadership trasformativa* «[...] si verifica quando una o più persone si impegnano con gli altri in modo tale che i leader e i seguaci s'innalzano reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e di moralità» (1978, p. 20).

Bass (1995) ha chiarito che i leader trasformativi sono leader di cambiamento, spingono verso l'alto le aspirazioni dei seguaci, seguendo la gerarchia dei bisogni proposta da Maslow (2010), da semplici esigenze di sicurezza e protezione verso bisogni complessi di autorealizzazione, stima e partecipazione; accrescono la consapevolezza e la coscienza intorno a ciò che è veramente im-

portante, spingono le persone ad andare oltre il loro interesse personale per il bene comune delle organizzazioni a cui appartengono.

Yukl (1989) sottolinea che a differenza delle teorie sulla leadership che si focalizzano sugli aspetti tecnici e razionali, la *leadership trasformativa* si focalizza su emozioni e valori, attribuisce importanza ai comportamenti simbolici, e concettualizza il ruolo del leader come gestore di cultura, un leader che aiuta i membri dell'organizzazione a dare senso e significato all'azione organizzativa (Schein, 1992). Il concetto di *leadership trasformativa* è stato sviluppato in contrapposizione a quello di *leadership transattiva*. Burns (1978) e altri ricercatori (tra gli altri, Bass, 1995; Avolio *et al.*, 1999) hanno affermato che leader di trasformazione e leader transattivi si rivolgono ai dipendenti stabilendo relazioni umane di diversa natura. La leadership transattiva comporta la gestione nel senso più convenzionale del termine, ovvero chiarire le responsabilità dei subordinati, ricompensarli per il raggiungimento degli obiettivi e correggerli per non aver raggiunto gli standard di prestazione. Lo strumento di misura più utilizzato è il *Multifactor Leadership Questionnaire*, noto con l'acronimo MLQ (Avolio, Bass & Jung, 1999). Anche se ci sono diverse versioni di questo strumento (vedi Bass, 1995; 1998), il più popolare è il modulo 5X (MLQ-5X; Avolio & Bass, 2002) il quale comprende 36 affermazioni suddivise in tre dimensioni generali: *leadership trasformativa*, *transattiva* e *laissez-faire*. A loro volta, le tre dimensioni sono articolate in sotto-dimensioni. La Tab. 1 presenta una sintesi dei contenuti e dell'organizzazione dello strumento.

Nella Tab. 1 si evidenzia uno *stile laissez-faire* che di fatto è il segnale di un fallimento generale ad assumersi responsabilità di gestione. In letteratura, i ricercatori hanno impiegato lo *stile trasformativo* e *transattivo* cercando di evidenziare la contrapposizione tra questi stili di leadership, generando però una rigida dicotomia che si è tradotta in una frattura tra leadership e management. In effetti,

Dimensioni e sotto-dimensioni delle MLQ-5X	Descrizione
<i>Stile trasformativo</i>	
Influenza idealizzata (attributi)	Dimostra qualità che motivano il rispetto e l'orgoglio di lavorare insieme al dirigente.
Influenza idealizzata (comportamenti)	Comunica valori, obiettivi e l'importanza della missione.
Ispirazione motivante	Esibisce ottimismo ed entusiasmo per gli obiettivi e le prospettive future.
Stimolazione intellettuale	Stimola nuove prospettive per risolvere i problemi e realizzare i compiti.
Considerazione individualizzata	Si concentra sullo sviluppo dei collaboratori, garantisce una guida e si preoccupa dei loro bisogni personali.
<i>Stile transattivo</i>	
Ricompense	Fornisce premi per prestazioni soddisfacenti.
Management per accezioni (attivo)	Verifica errori e fallimenti dei collaboratori nel realizzare gli standard di prestazione.
Management per eccezioni (passivo)	Aspetta che i problemi diventino critici prima di verificarli e intervenire per correggerli.
Stile laissez-Faire	Manifesta frequenti assenze e la mancanza di coinvolgimento durante i momenti critici

Adattato da: Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire - Form 5X*. Redwood City, CA: Mindgarden.

Tab. 1 - Stile transattivo e trasformativo.

la *leadership trasformativa* è divenuta espressione della *leadership tout court*, mentre il concetto di management è stato associato alla forma transattiva di esercizio della leadership (Eagly *et al.*, 2003). Tuttavia, la contrapposizione tra *leadership trasformativa* e transattiva non è coerente con le assunzioni teoriche sottostanti allo strumento MLQ. In effetti, secondo gli autori, anche se empiricamente separabili, i due tipi di *leadership trasformativa* e transattiva, sono entrambi caratterizzanti i dirigenti efficaci. Lo stile di leadership trasformativo è costruito sullo stile transattivo, lo sviluppa potenziandolo, rendendo più efficace il lavoro dei dirigenti.

In campo educativo, il concetto di *leader-*

ship trasformativa è stato sviluppato principalmente grazie al programma di ricerca avviato da Leithwood e colleghi (1992; 1994; 2003; 2004; 2006; 2008). Nella Tab. 2 sono riassunte le otto dimensioni di *leadership trasformativa*, raggruppate in quattro costrutti, scopi, persone, struttura e cultura, poste in relazione alle 10 dimensioni della *leadership istruzionale*. I dirigenti scolastici "trasformativi" assumono comportamenti e adottano pratiche che favoriscono il cambiamento organizzativo attraverso la costruzione di capacità per il miglioramento:

- a) creano una visione di sviluppo condivisa della scuola;

Leadership istruzionale	Leadership trasformativa
<i>Definire la missione della scuola</i>	Scopo
Dare forma chiara agli scopi della scuola	Sviluppa un visione ambia e condivisa della scuola
Comunicare chiaramente gli scopi della scuola	Costruisce consenso attorno agli scopi e alle priorità della scuola
Mantenere alte aspettative	Mantiene aspettative in rapporto a risultati elevati
<i>Gestire il curricolo</i>	<i>Struttura e cultura</i>
Supervisionare e valutare la didattica	Crea strutture per migliorare la collaborazione
Coordinare il curricolo	Rinforza la cultura della scuola
Monitorare i progressi degli studenti	
<i>Creare un clima positivo</i>	<i>Persone</i>
Promuovere sviluppo professionale	Offre un supporto personale
Offrire agli insegnanti incentivi	
Offrire incentivi per l'apprendimento	Stimola l'elaborazione intellettuale
Proteggere la didattica da interferenze	Modella la buona pratica professionale
Mantenere un'alta visibilità	

Tab. 2 - Confronto tra lo stile di leadership istruzionale e trasformativa.

- b) costruiscono consenso interno agli obiettivi;
- c) forniscono stimoli intellettuali agli insegnanti;
- d) si preoccupano dello sviluppo professionale degli insegnanti e li motivano prendendo in considerazione le loro opinioni e apprezzandoli per il loro contributo;
- e) danno il buono esempio, assumendo atteggiamenti di autocritica, coinvolgendo direttamente nel *problem solving*, mostrando disponibilità, apertura, rispetto per il lavoro degli insegnanti;
- f) manifestano aspettative per elevate performance nei confronti degli insegnanti e degli studenti;
- g) s'impegnano a costruire una struttura organizzativa collaborativa assicurando la

- distribuzione della leadership e il coinvolgimento degli insegnanti;
- h) riconoscono e rafforzano la cultura della scuola (Leithwood, 1990).

Il concetto di *leadership trasformativa* si contraddistingue non solo per il diverso numero e denominazione delle dimensioni che lo compongono, ma esprime un costrutto contrapposto a quello di *leadership istruzionale* (Hallinger, 2003; Leithwood & Janzi, 1999; Shatzer *et al.*, 2014). In effetti, le differenze non riguardano semplicemente ciò che si suppone facciamo i dirigenti, ma anche come, con chi e perché lo fanno. Possiamo sintetizzare le principali differenze tra i due approcci di leadership nei punti seguenti:

- *approccio al miglioramento scolastico* da parte del dirigente scolastico: top down verso bottom-up;
- *leve per il cambiamento*: leve di primo-ordine verso leve di secondo-ordine;
- *relazioni con il personale*: transattive verso trasformative;
- *ampiezza della leadership*: la leadership intesa come qualità di uno o più individui verso la leadership intesa come qualità dell'organizzazione.

La *leadership istruzionale* è stata definita come un approccio direttivo e top-down (Barth, 1990; Day *et al.*, 2001) che enfatizza la sorveglianza, il controllo, il coordinamento gerarchico da parte del dirigente scolastico. La *leadership trasformativa* parte da differenti assunzioni. Aspetti come il supporto individualizzato, la stimolazione intellettuale, e lo sviluppo condiviso della visione, suggeriscono che il modello è fondato sulla comprensione delle esigenze del personale piuttosto che sul coordinamento e controllo dall'alto verso il basso. La *leadership trasformativa* si concentra su stimolare il cambiamento attraverso la partecipazione *bottom-up*, mentre la leadership didattica è gerarchica, si sviluppa top-down. Ad esempio, i leader "trasformativi" promuovono una comune visione, stabiliscono consenso tra il personale, e persuadono i collaboratori a fare propria la visione attraverso un processo di ispirazione e sollecitazione al cambiamento. Per contro, *instructional* leader tendono a gestire e ricompensare lo staff allineandolo verso il perseguimento di un predeterminato set di obiettivi invece di creare una visione intrinsecamente motivante (Shatzer *et al.*, 2014).

Una seconda importante distinzione tra i due approcci riguarda il modo attraverso il quale si presuppone che la leadership produca effetti sugli apprendimenti degli studenti. Questo aspetto ha portato a distinguere tra cambiamenti di "primo ordine" e cambiamenti di "secondo ordine" (Leithwood *et al.*, 2003). Il modello di *leadership istruzionale* cerca di influenzare gli apprendimenti degli studenti

inducendo cambiamenti di primo ordine, ovvero cerca di influenzare le condizioni che incidono direttamente sulla qualità del curriculum e dell'insegnamento in aula. Per contro, la *leadership trasformativa* cerca di generare effetti di secondo ordine, ovvero di accrescere la capacità degli altri di produrre effetti di primo ordine sugli apprendimenti degli studenti. Ad esempio, i leader trasformativi promuovono un clima in cui gli insegnanti s'impegnano nel proprio sviluppo professionale e abitualmente condividono con i colleghi conoscenza professionale utile al miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Il focus della leadership restano gli individui e le relazioni; mentre nella *leadership istruzionale* gli obiettivi sono calati dall'alto, incentivando in vario modo le persone a farli propri, ma anche interferendo direttamente nei processi d'insegnamento e apprendimento. Per contro, i leader trasformativi collaborano con gli insegnanti per aiutarli a comprendere il rapporto tra ciò che stanno cercando di realizzare e la missione della scuola, a identificare obiettivi personali e a collegarli con gli obiettivi organizzativi.

Come suggerisce Hallinger (2003), l'approccio *leadership istruzionale* è una forma transattiva di gestione delle relazioni con il personale, o se si preferisce una forma di management scolastico ispirata a principi di "comando e controllo", che vede il dirigente scolastico direttamente coinvolto nella gestione dell'insegnamento (definizione e comunicazione degli obiettivi, coordinamento del curriculum, sorveglianza degli insegnanti, monitoraggio dei rendimenti accademici, incentivazione). L'assunzione sottostante è che la motivazione dei docenti e degli studenti è rinforzata dalle azioni del dirigente scolastico che mirano a fornire incentivi con molteplici forme di ricompense personali e sociali per l'impegno profuso e per i risultati raggiunti. La Tab. 3 chiarisce questo aspetto, evidenziando le specifiche domande del questionario PIMRS (Hallinger & Murphy, 1985) relative alle pratiche di incentivazione.

Fornisce incentivi agli insegnanti. Il dirigente scolastico...	Fornisce incentivi agli studenti: Il dirigente scolastico...
Elogia pubblicamente gli insegnanti per i risultati eccellenti raggiunti.	Riconosce gli studenti che si distinguono per l'ottimo lavoro fatto con ricompense formali come una menzione nei giornali locali.
Si complimenta privatamente con gli insegnanti per l'impegno profuso o i risultati raggiunti.	Durante le assemblee riconosce pubblicamente gli studenti che si sono contraddistinti per i risultati scolastici o il comportamento esemplare.
Riconosce formalmente i risultati eccellenti con annotazioni scritte nel portfolio personale dell'insegnante.	Incontra personalmente gli studenti che hanno raggiunto elevati livelli di apprendimento o che hanno migliorato i loro rendimenti.
Ricompensa l'impegno particolare degli insegnanti con opportunità di riconoscimento professionale.	Contatta i familiari per comunicare loro risultati esemplari o i contributi degli studenti.
Crea opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti come ricompensa per i contributi dati alla scuola.	Supporta gli insegnanti affinché riconoscano e ricompensino gli studenti per l'impegno e i risultati raggiunti.

Tab. 3 - Pratiche di leadership istruzionele relativamente al fornire incentivi agli insegnanti e agli studenti.

Un ultimo elemento distintivo è che la *leadership trasformativa* può essere considerata un tipo di leadership condivisa o distribuita (*shared leadership o distributed leadership*). Il concetto di leadership condivisa, talvolta utilizzato come sinonimo di leadership distribuita, fa riferimento ad una pluralità di individui che esercitano influenza all'interno della scuola sia per effetto di una posizione organizzativa formalmente assegnata al ruolo che ricoprono (ad esempio, collaboratori del dirigente o capi dipartimento) sia per effetto della competenza e della autorevolezza che viene riconosciuta informalmente a taluni insegnanti. La leadership trasformativa è condivisa perché fa riferimento ad un potenziamento del ruolo degli insegnanti in termini di partecipazione ai processi decisionali e d'interazione verticale e orizzontale (Louis *et al.*, 2010). Si tratta di un cambiamento di non poco conto perché la leadership non fa più riferimento ad un ruolo unico e preciso quale è quello del dirigente scolastico nel modello di *leadership istruzionele*. La leadership è diffusa, proviene sia dal dirigente che dagli in-

segnanti, non è attribuibile ad un ruolo preciso, non è la qualità di un individuo solo al comando, ma una qualità dell'organizzazione (Ogawa & Bossert, 1995).

2.3. Evidenze empiriche sulla diversa efficacia della leadership istruzionele e trasformativa

Nel corso degli anni '90, numerose ricerche empiriche hanno studiato gli effetti della *leadership trasformativa* in diversi contesti scolastici e in diversi sistemi nazionali. Boggler (2005) e Griffith (2003) hanno dimostrato che lo stile di *leadership trasformativa* determina la soddisfazione e l'auto-efficacia degli insegnanti e influenza il turnover del personale. Altri studi hanno dimostrato che l'effetto della *leadership trasformativa* sugli apprendimenti degli studenti esiste, ma è molto debole (Leithwood *et al.*, 2004; 2008). Nello studio di Leithwood e Jantzi (2006) su 665 scuole primarie in Inghilterra, la *leadership trasformativa* ha un forte effetto diretto sulla motivazione degli insegnanti e sul clima scolastico, ma

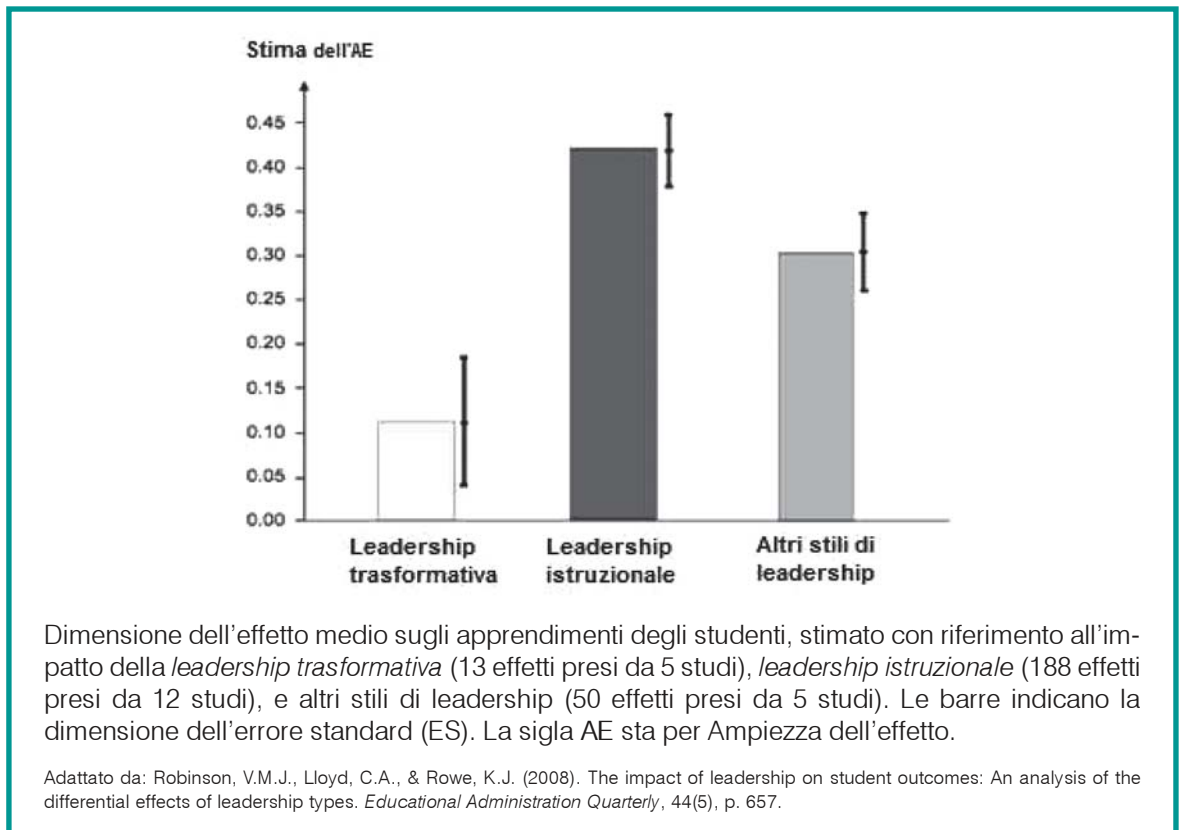


Fig. 1 - Stima degli effetti della leadership scolastica sugli apprendimenti degli studenti.

fallisce nello spiegare la varianza nei guadagni degli studenti nell'esame nazionale di literacy. Analogamente, Ross e Gray (2006) hanno raccolto dati sulle scuole elementari in Canada e hanno trovato che la *leadership trasformativa* ha un forte effetto diretto sull'impegno e il senso di auto-efficacia degli insegnanti, ma più deboli effetti indiretti sui rendimenti scolastici. Nello studio di meta analisi condotto da Chin (2007) con riferimento a 28 ricerche in Usa e Taiwan, viene documentato che la *leadership trasformativa* ha effetti positivi sulla soddisfazione sul lavoro degli insegnanti, sulla efficacia della scuola percepita dagli insegnanti e sui rendimenti scolastici degli studenti. Proprio rispetto agli esiti, lo studio di Chin documenta una grandezza dell'effetto medio ($r = 0,49$) che nello studio di Scheerens (2012) risulta essere il più elevato in termini relativi.

Tuttavia, quando si mettono a confronto la *leadership istruzionale* e quella *trasformativa*, la ricerca empirica converge nel rivelare una maggiore influenza sugli apprendimenti degli studenti a favore della prima. Una recente ricerca condotta da Shatzer e colleghi (2014) ha confrontato direttamente la *leadership istruzionale* e quella *trasformativa* utilizzando la medesima base dati. Lo studio si riferisce a 37 scuole elementari in un distretto degli Stati Uniti e ha trovato che la varianza spiegata dal modello di *leadership istruzionale* è del 45,4% mentre l'approccio contrario spiega il 29% di varianza.

Agli inizi degli anni 2000, Hallinger (2003) sosteneva che dopo più di un decennio di studi empirici la conclusione è che il modello di *leadership trasformativa* non riesce a catturare pienamente le caratteristiche che spiegano il successo della leadership in ambien-

ti scolastici. In altri termini, lo stile di leadership che maggiormente “fa la differenza” dal punto di vista degli apprendimenti degli studenti, incorpora variabili che sono specifiche della scuola, collegate direttamente ai processi d’insegnamento-apprendimento (cambiamenti di primo ordine). In un noto lavoro di meta-analisi sugli effetti della leadership scolastica, Robinson e colleghi (2008) confermano queste conclusioni (Fig. 1). La ricerca confronta gli effetti della *leadership istruzionale*, *trasformativa* e di altri stili di leadership all’interno di ventidue studi. In generale, gli approcci alla leadership, in assenza di adeguate contestualizzazioni al sistema scolastico, non hanno la forza esplicativa in termini di impatto sui risultati degli studenti. Per contro, l’impatto della *leadership istruzionale* sugli apprendimenti degli studenti è significativamente superiore a quello della *leadership trasformativa*. Lo studio ha rivelato che l’effetto medio dell’approccio *leadership istruzionale* sugli apprendimenti degli studenti ($ES = 0,42$, 12 studi) è quasi 4 volte superiore a quello della *leadership trasformativa* ($ES = 0,11$, 5 studi).

Le conclusioni raggiunte da questa meta-analisi confermano i risultati della ricerca condotta da Marks e Printy (2003) su un campione di 24 scuole, equamente distribuite tra primarie, medie e superiori, con la comune caratteristica di essere scuole soggette a processi di turnaround. In questo particolare ambito, dove ci si aspetterebbe una forte influenza della *leadership trasformativa* in quanto leadership per il cambiamento, le conclusioni della ricerca affermano che la sola *leadership trasformativa* del dirigente scolastico non è sufficiente per creare cambiamento e migliorare la performance; per contro, ciò che fa la differenza è la *leadership trasformativa* del dirigente, per sua natura diffusa e distribuita, in aggiunta alla leadership didattica esercitata direttamente dagli insegnanti soprattutto nella gestione del curriculum e dei processi d’insegnamento e apprendimento (una dimensione chiave e distintiva dell’approccio *leadership istruzionale*).

3. Un modello integrato di leadership per l’apprendimento

La nostra comprensione della leadership in campo educativo sembra dipendere non tanto dalla contrapposizione di approcci, quanto dalla nostra capacità di integrare *instructional* e *transformational* leadership all’interno di una nuova concezione della leadership scolastica intesa come una qualità dell’intera organizzazione le cui fonti generatrici promanano sia dal dirigente scolastico sia dagli insegnanti (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003; Leithwood *et al.*, 2003; 2008). Sul piano teorico parlare di integrazione significa mettere in atto almeno due diversi meccanismi concettuali che riguardano da un lato le dimensioni di leadership (il “cosa”) e dall’altro i modi in cui quelle dimensioni sono realizzate nelle mutevole realtà scolastiche (come sono esercitate e chi le esercita). Nella tab. 4 sono riepilogati i quattro macro processi che compongono il modello integrato di *leadership per l’apprendimento*.

Il modello della *leadership trasformativa* è distinto in due configurazioni, corrispondenti alle fasi evolutive della ricerca. Nella Fase 1, la *leadership trasformativa* comprende le otto dimensioni originariamente considerate da Leithwood e colleghi (1992) nel contestualizzare questo modello all’istruzione. Nella fase 2 comprende, invece, le variabili così come sono emerse nelle fasi successive di maturazione concettuale della ricerca anche alla luce della verifica empirica degli stili di leadership (Leithwood *et al.*, 2008).

3.1. Definire la direzione

Questo primo pilastro della leadership per l’apprendimento è presente in tutti i modelli, ma il modello integrato recepisce approcci differenti top-down (*leadership istruzionale*) o bottom-up (*transformational leadership*) a seconda delle specifiche condizioni di contesto e della fasi evolutive della leadership. In generale, la ricerca empirica conferma che il miglioramento degli apprendimenti degli stu-

Leadership istruzionale	Leadership trasformativa (Fase1)	Leadership trasformativa (Fase2)	Modello integrato di leadership per l'apprendimento
Dare forma chiara agli scopi della scuola Comunicare chiaramente gli scopi della scuola Mantenere alte aspettative	Sviluppa una visione condivisa della scuola Costruisce un consenso attorno agli scopi della scuola Mantiene alte aspettative	Sviluppa una visione condivisa della scuola Costruisce un consenso attorno agli scopi della scuola Mantiene alte aspettative	DEFINIRE LA DIREZIONE
Supervisionare e valutare la didattica Coordinare il curriculum Monitorare i progressi		Offrire supporto didattico Monitorare le attività della scuola Proteggere lo staff da distrazioni che interferiscono sul lavoro didattico Costruire lo staff di lavoro	GESTIRE IL CURRICOLO E LA DIDATTICA
Proteggere la didattica da interferenze	Rinforzare la cultura della scuola Creare strutture per migliorare la collaborazione	Costruire una cultura collaborativa Strutturare l'organizzazione per facilitare il lavoro Creare relazioni produttive tra famiglia e comunità Connettere la scuola ad un ambiente più ampio	RIPROGETTARE L'ORGANIZZAZIONE
Offrire incentivi agli insegnanti Offrire incentivi per l'apprendimento Promuovere lo sviluppo professionale Mantenere un'alta visibilità	Offre supporto individuale Stimola l'elaborazione intellettuale Modellare comportamenti desiderati	Supporto individualizzato Comprensione emotiva e supporto Stimola l'elaborazione intellettuale Fare da modello	SVILUPPARE LE RISORSE UMANE

Tab. 4 - Verso un modello integrato di leadership per l'apprendimento: fasi evolutive del costrutto.

denti implica la capacità della scuola di individuare, specificare e declinare anche sul piano quantitativo gli obiettivi di apprendimento in quel peculiare mondo vitale (culturale, sociale ed economico) di cui è espressione ogni singola scuola. Gli studenti e il contesto della scuola con le sue specificità di background,

di attese e di potenzialità, dovrebbe rappresentare il punto di partenza di ogni discorso intorno alla visione e agli obiettivi da perseguire. Tuttavia, i modi in cui è definita la direzione possono essere diversi: in una scuola che opera in un contesto socio economico culturale povero e con problemi cronici di

basse performance, ci si aspetta un'azione di leadership più centralizzata e autocratica rispetto ad una scuola che opera in un contesto ricco e ad elevate performance dove invece tende a dimostrarsi più efficace un approccio decentralizzato e partecipativo. La ricerca empirica in merito alla relazione tra "definire la direzione" e apprendimenti degli studenti ha trovato evidenze statisticamente significative e di segno positivo. La definizione degli obiettivi è atteso che abbia un effetto indiretto sugli apprendimenti degli studenti attraverso l'influenza sul lavoro degli insegnanti e in alcuni casi sui comportamenti dei genitori. In un ambiente operativo dove tutto sembra essere importante e avere lo stesso significato, la definizione degli obiettivi permette di dare senso di priorità, indirizza e guida le scelte degli insegnanti e permette di fornire loro un feedback sul gap tra il livello atteso e realizzato di apprendimenti degli studenti. Confermando le ipotesi di ricerca, nello studio di Robinson e colleghi (2008), sette dei dodici studi di meta analisi forniscono evidenza sull'importanza di questa variabile, rilevando un effetto medio indiretto moderatamente elevato (0.42 deviazioni standard). Anche nello studio di Witziers *et al.* (2003), l'importanza della definizione degli obiettivi è confermata dai risultati di una ricerca di meta-analisi sugli effetti diretti della leadership.

3.2. Gestire il curricolo e la didattica

Un'importante differenza tra le due fasi di sviluppo della *leadership trasformativa* riguarda la presenza nella fase 2 della dimensione "gestire il curricolo e i processi d'insegnamento-apprendimento" (*managing the teaching programme*). Come si è visto, si tratta di una dimensione caratterizzante la *leadership istruzionale* (Hallinger & Murphy, 1985). I dirigenti scolastici che si comportano come "leader didattici efficaci" non si tengono fuori dal nucleo tecnico-professionale della scuola, ma si preoccupano direttamente della qualità dell'insegnamento e dei risultati raggiunti dagli studenti: definiscono in modo chiaro

ruoli e responsabilità, coordinano gli insegnanti nelle attività di progettazione e di revisione del curricolo, sorvegliano e valutano il lavoro degli insegnanti anche attraverso osservazioni informali in classe, monitorano direttamente i progressi degli studenti nei livelli di apprendimento.

Un aspetto caratterizzante questa dimensione è l'utilizzo di evidenze, dati dei test standardizzati e di altre misure di performance per rendersi conto, comunicare e rendere responsabili i docenti e gli studenti. La centralità della misurazione dei risultati è evidente in diversi item del questionario PIMRS (test di rendimento, prodotti degli studenti, misure di prestazione, ecc.), sia quando si tratta di valutare la qualità dell'insegnamento e il progresso degli studenti rispetto agli obiettivi accademici della scuola, sia quando occorre prendere decisioni di revisione del curricolo, con specifico riferimento alla sovrapposizione tra gli obiettivi curriculari della scuola e i risultati dei test standardizzati.

Il dirigente che gestisce l'insegnamento promuove un clima positivo per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti attraverso una varietà di modi, compresi proteggere l'utilizzo produttivo del tempo scuola, riconoscendo il rischio di distrazione degli insegnanti a causa delle continue richieste, non pertinenti rispetto agli obiettivi educativi, da parte di studenti, genitori, amministrazione, dirigente scolastico, colleghi e altri soggetti esterni.

Nel modello integrato di leadership, nell'ambito di questa dimensione rientra una nuova variabile: supportare il curricolo e l'insegnamento attraverso il reclutamento e la possibilità di trattenere il personale (*staffing*). Questa variabile non è esplicitamente considerata nei modelli di *leadership istruzionale* (Hallinger, 2003; Waters *et al.*, 2003), ma la ricerca ha dimostrato che si tratta di un fattore particolarmente importante per consentire alla leadership scolastica di promuovere il miglioramento e l'efficacia delle scuole (Palletta, 2014).

Come già accennato, nello studio di meta

analisi condotto da Robinson e colleghi (2008), sono stati identificati circa ottanta indicatori della dimensione “gestire l’insegnamento” in nove differenti studi che hanno dimostrato come questa dimensione di leadership ha un impatto moderatamente elevato (0.42 deviazioni standard) sugli apprendimenti degli studenti.

3.3. Riprogettare l’organizzazione

Questa dimensione del modello integrato di leadership aggrega variabili organizzative che sono comparse principalmente nelle due fasi evolutive della *leadership trasformativa*. Il termine utilizzato da Leithwood e colleghi (2008) non appare del tutto appropriato; in effetti il focus della “riprogettazione organizzativa” è la collegialità tra gli insegnanti e la collaborazione degli insegnanti e della scuola con le famiglie e gli altri attori della comunità. Rispetto a questo focus, la dimensione prende in considerazione aspetti che attengono alla cultura e alla struttura di una scuola che hanno in comune la promozione della collaborazione interna ed esterna. Si tratta di una dimensione analizzata ampiamente negli studi di leadership e di efficacia delle scuole (Paletta, 2012). Una grande quantità di ricerca ha dimostrato in modo inequivocabile l’importanza di una cultura di collaborazione per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti (Leithwood & Mascall, 2008; Hallinger & Heck, 2010).

Il dirigente scolastico contribuisce alla creazione di una cultura di collaborazione agendo sulla promozione del lavoro di gruppo e sulla coltivazione di valori professionali di fiducia e competenza che portano, da un lato, a riconoscere il valore della collegialità e, dall’altro, a far emergere una leadership distribuita (Hallinger & Heck, 1998).

In effetti, il modello integrato di *leadership per l’apprendimento* non fa più riferimento al solo dirigente scolastico, ma comprende il coinvolgimento diretto di chi nella scuola svolge funzioni di leadership, soprattutto rispetto alla gestione dell’insegnamento, ad esempio

attraverso visite periodiche in aula e un feedback formativo e sommativo per gli insegnanti. In effetti, integrare i due approcci non significa semplicemente sommare le dimensioni di *instructional* e *transformational* leadership, ma immaginare una terza via, incentrata sulla leadership distribuita e diffusa, quale condizione necessaria per integrare, da un lato, nel ruolo del dirigente scolastico un impegno diretto nella didattica e, dall’altro, per riconoscere agli insegnanti un ruolo di leadership didattica coerente con la visione di sviluppo della scuola.

La dimensione “riprogettare l’organizzazione” comprende due variabili largamente sottovalutate nei precedenti studi sulla leadership per l’apprendimento: la costruzione di relazioni collaborative con le famiglie e le comunità; connettere la scuola all’ambiente in generale. Questa sottovalutazione contrasta con l’importanza, ampiamente riconosciuta negli studi di *school effectiveness*, del coinvolgimento attivo non solo degli studenti, in qualità di co-produttori, ma anche di tutti quegli attori sociali che direttamente e indirettamente possono influenzare la qualità e l’equità dei processi di insegnamento-apprendimento. Le famiglie non rappresentano semplicemente gli utenti indiretti e passivi del servizio d’istruzione, ma potenziali alleati con i quali costruire relazioni fiduciarie che sono alla base anche dell’efficacia del lavoro degli insegnanti. Allo stesso modo, le altre scuole, la comunità locale, l’amministrazione pubblica, giocano un ruolo reciprocamente supportivo e incentivante nel processo di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Ad esempio, mentre le reti con altre scuole possono fornire supporto per la revisione del curriculum, la formazione degli insegnanti, la ricerca e la sperimentazione didattica, le comunità territoriali giocano un ruolo centrale nell’inclusione, l’integrazione, lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. Il ruolo della leadership scolastica deve tenere conto delle differenze esistenti nel contesto economico sociale e culturale delle singole istituzioni scolastiche. Le famiglie caratterizzate

da un elevato status manifestano maggiore propensione non solo a partecipare alle attività scolastiche, ma anche ad esercitare un controllo locale sulle scelte delle scuole su importanti aspetti che incidono sugli apprendimenti degli studenti (contenuti delle attività curriculari ex extracurriculari, metodologie e strumenti didattici, criteri di formazione delle classi e assegnazione degli insegnanti, ecc.). Per contro, questa forma di coinvolgimento è meno probabile da parte di famiglie e comunità in un contesto caratterizzato da basso status. La leadership scolastica dovrebbe tenere conto di queste contingenze ambientali, controbilanciando il potenziale di supporto e coinvolgimento atteso dagli stakeholder (Paletta, Vidoni & Candal, 2009).

3.4. Sviluppare le risorse umane

L'ultimo pilastro della leadership per l'apprendimento comprende una serie di variabili che in modo diverso si riferiscono allo sviluppo del personale, sia sul piano professionale sia sul piano della costruzione di relazioni fiduciarie e di reciprocità all'interno di un'autentica comunità di apprendimento. Alcune di queste variabili sono presenti anche nel modello di *leadership istruzionale*, ma all'interno di una generica dimensione di clima scolastico (Hallinger & Marphy 1985). Per contro, questa dimensione ha ricevuto maggiore attenzione e autonoma considerazione negli studi di transformational leadership.

In accordo con il modello MQL, Leithwood e colleghi (2006) vi fanno rientrare tre principali pratiche di leadership:

- fornire sostegno individualizzato e considerazione personale agli insegnanti; Bass e Avolio (1994) considerano questo aspetto espressione di crescita professionale e morale del personale attraverso la capacità dei leader di dare dimostrazione di ascolto, rispetto e preoccupazione per le esigenze e i sentimenti personali;
- fornire stimolazione intellettuale significa incoraggiare i docenti a rimettere in discus-

sione le attuali pratiche professionali, aiutandoli a guardare il loro lavoro da prospettive differenti; non si tratta semplicemente dell'organizzazione di corsi di formazione per gli insegnanti basati sui loro effettivi fabbisogni professionali, ma di un approccio più profondo di continua stimolazione intellettuale in occasioni formali e informali;

- la terza dimensione, fornire un modello appropriato, consiste nel ruolo del leader come colui che guida con il buon esempio, esibendo attraverso decisioni e azioni i valori che intende trasmettere. Numerosi autori si riferiscono a questo aspetto come un fattore chiave per costruire relazioni fiduciarie con il personale attraverso una "influenza idealizzata" da parte dei leader (Bass, 1995).

L'assunto che sta dietro queste pratiche di leadership è che esse offrono un contributo significativo alla motivazione degli individui e ultimamente sono alla base dell'efficacia del lavoro dell'insegnante. Lo scopo di queste pratiche è di costruire non solo le conoscenze e le competenze che gli insegnanti e altro personale necessitano al fine di realizzare gli obiettivi didattici, ma di incidere sugli atteggiamenti, i valori professionali (impegno, capacità e resilienza) che inducono il personale a persistere nell'applicazione di conoscenze e competenze.

La ricerca empirica ha mostrato che lo sviluppo delle risorse umane produce l'effetto più elevato sugli apprendimenti degli studenti. Lo studio di meta analisi di Robinson e colleghi (2008) arriva a stimare un effetto medio con una deviazione standard di 0.84. Tuttavia, la ricerca sottolinea che questo effetto è da associare non ad un generico clima di amicizia e di apertura (confronto, discussione, ecc.), ma ad un coinvolgimento attivo di dirigenti e insegnanti nel miglioramento di specifiche pratiche educative che dipendono dagli obiettivi della scuola. In particolare, trova conferma nel modello integrato, l'intuizione originaria presente negli studiosi di

transformational leadership secondo cui la leadership transattiva e trasformativa sono entrambe necessarie e che i leader di trasformazione esprimono una leadership sostenibile se si preoccupano anche di incentivare l'impegno e la prestazione dei collaboratori (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014).

4. Conclusioni

L'integrazione tra *leadership istruzioneale* e *trasformativa* non riguarda soltanto il "cosa", ovvero la diversa tipologia delle pratiche di *leadership scolastica*, ma anche il "come" sono esercitate e "chi" esercita la leadership. In merito al "chi", abbiamo affermato che il concetto di leadership scolastica va inteso in senso largo perché non riguarda soltanto i dirigenti scolastici o il *middle management*, ma tutti gli insegnanti che formalmente o informalmente esercitano di fatto funzioni di leadership. La leadership degli insegnanti riguarda anzitutto il cuore pedagogico della scuola – curriculum, didattica, valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento – ma non rappresenta un presidio esclusivo degli insegnanti i quali, per contro, esercitano la leadership interagendo con il dirigente scolastico. In questi termini, il modello integrato di *leadership per l'apprendimento* non rileva semplicemente le *azioni* del dirigente scolastico, ma le *interazioni* con gli insegnanti e fra gli insegnanti, configurandosi come leadership distribuita, collaborativa o condivisa (Harris, 2013; Spillane, 2006; Leithwood & Mascall, 2008; Hallinger & Heck, 2010).

In merito al "come", il modello integrato di *leadership per l'apprendimento* suggerisce un approccio contingente in funzione del contesto. In effetti, la ricerca internazionale documenta l'influenza reciproca tra leadership e contesto, per cui «i dirigenti scolastici fanno ricorso al medesimo repertorio base di pratiche di leadership, ma i modi in cui applicano queste pratiche, non le pratiche stesse, sono il risultato di un processo di adattamento al contesto, piuttosto che essere la

conseguenza meccanica delle caratteristiche del contesto» (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Il contesto svolge una funzione di moderazione degli effetti della leadership cosicché «non un singolo stile di direzione sembra appropriato per tutte le scuole» (Bossert *et al.*, 1982). Ciò dipende in senso statico dalle specifiche condizioni in cui si trovano ad operare i dirigenti in un dato momento, come il background socio economico culturale della comunità scolastica, le dimensioni della scuola, il grado di istruzione, la composizione degli studenti, la qualità degli insegnanti, la cultura (Opdenakker & Van Damme, 2007), ma anche da condizioni dinamiche che possono rendere poco efficaci se non controproducenti uno stesso approccio di leadership, insensibile al mutamento delle condizioni di contesto. Se, come suggerisce Fullan (2001) "*school improvement is a journey*" il tipo di leadership che è adatta in una certa fase può diventare un vincolo in una successiva fase di sviluppo.

D'altra parte, parlare di un approccio integrato di *leadership per l'apprendimento* non significa soltanto ammettere che *leadership istruzioneale* e *leadership trasformativa* possono essere entrambe efficaci in differenti condizioni di contesto e in diversi stadi evolutivi delle scuole. In qualche misura entrambi questi approcci sono sempre presenti nella leadership scolastica, essendo più una questione di gradazione nell'adattamento al contesto che una rigida selezione dicotomica tra due estremi. In effetti, la leadership scolastica è un continuum dove aspetti istruzionali e transattivi possono coesistere con aspetti trasformativi. Bass (1995), e molti altri autori della letteratura manageriale (Mintzberg, 2009; Leavitt, 2005) hanno chiarito che le due forme di leadership non sono in contrapposizione. La *leadership trasformativa* è costruita su quella transattiva e i due approcci hanno bisogno l'uno dell'altro per assicurare al contempo qualità organizzative apparentemente contrapposte, ma egualmente necessarie come efficienza ed efficacia, stabilità e cambiamento, ordine e creatività, esecuzione ed

esplorazione (Ogawa & Bossert, 1995). Sul fondamento di questi presupposti, la ricerca promossa da IPRASE si è basata su un costrutto teorico di *leadership per l'apprendimento* nel quale l'integrazione riguarda le tre dimensioni discusse sopra, ovvero il vent-

aglio delle pratiche di leadership (cosa), la pluralità delle fonti da cui la leadership promana (chi), la pluralità delle forme attraverso le quali quelle pratiche possono essere esercitate in risposta alle differenti condizioni del contesto scolastico (come).

Bibliografia

- Avolio B.J. & Bass B.M. (2002). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Avolio B.J., Bass B.M. & Jung D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, pp. 441-462.
- Bass B.M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), pp. 463-478.
- Bass B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass B.M. & Avolio B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloom N., Genakos C., Sadun R. & Van Reenen J. (2014). Management Practices Across Firms and Countries. *Academy of Management Perspective*, 2, pp. 12-33.
- Bogler R. (2005). The power of empowerment: Mediating the relationship between teachers' participation in decision-making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15, pp. 76-98.
- Bossert S.T., Dwyer D.C., Rowan B. & Lee G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), pp. 34-64.
- Bridges E. (1967). Instructional leadership: a concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), pp. 136-147.
- Bryk A.S., Sebring P.B., Allensworth E., Luppescu S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burns J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chin J.M.C. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), pp. 166-177.
- Cohen D.K. (1988). Teaching practice. Plus ça change... In P. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27-84). Berkeley, CA: McCutchan.
- Creemers B. & Kyriakides L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Day C. & Sammons P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. Reading Berkshire, UK: CFBT - Education Trust. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>. [Accessed 12.05.2015].
- De Maeyer S., Rymenans R., Van Petegem P., van den Bergh H. & Rijlaarsdam G. (2007). Educational Leadership and Pupil Achievement: The Choice of a Valid Conceptual Model to Test Effects in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), pp. 125-145.

- Eagly A.H., Johannesen-Schmidt M.C. & van Engen M.L. (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*, 129(4), pp. 569-591.
- Edmonds R.R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Fullan M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Wiley.
- Griffith J. (2003). Schools as organizational models: Implications for examining school effectiveness. *Elementary School Journal*, 104(1), pp. 29-47.
- Grisay A. (1995). *Effective and less effective junior schools in France*. Paper presented at the annual meeting of the ICSEI, Leeuwarden.
- Grissom J.A., Kalogrides D. & Loeb S. (2015). Using Student Test Scores to Measure Principal Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), pp. 3-28.
- Gronn P. (2003). The new work of educational leaders: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger P. & Huber S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives, *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), pp. 359-367
- Hallinger P. (1992). The Evolving Role Of American Principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), pp. 35-48.
- Hallinger P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, pp. 125-142.
- Hallinger P. & Heck R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44.
- Hallinger P. & Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), pp. 654-678.
- Hallinger P. & Murphy J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, pp. 217-247.
- Harris A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(5), pp. 545-554.
- Kythreotis A., Pashiardis P. & Kyriakides L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), pp. 218-240.
- Leavitt H.J. (2005). *Top-Down. Perché le gerarchie sono necessarie e come renderle migliori*. Milano: Etas.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Leithwood K. & Mascal B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 529-561.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood K., Jantzi D. & Dart B. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), pp. 249-280.
- Leithwood K., Jantzi D. & Steinbach R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Leithwood K., Louis K.S., Anderson G. & Wahlstrom K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership project*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood K., Riedlinger B., Bauer S. & Jantzi D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center. *Journal of School Leadership and Management*, 13(6), pp. 707-738
- Leithwood K.A & Poplin M.S (1992). The Move Toward Transformational Leadership, *Educational Leadership*, 49(5), pp. 8-12.
- Louis K.S., Leithwood K.A., Wahlstrom K.L. & Anderson S.E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Marks H.M. & Printy S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly*, 39, pp. 370-397.
- Martin E., Martinez-Arias R., Marchesi A. & Perez E.M. (2008). Variables that predict academic achievement in the Spanish compulsory secondary educational system: A longitudinal, multi-level analysis. *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), pp. 400-413.
- Marzano R.J., Waters T. & McNulty B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maslow A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Nettles S.M. & Herrington C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), pp. 724-736.
- Neumerski C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?(*Educational Administration Quarterly*, 49(2), pp. 310-347.
- OECD (2013). *Synergies For Better Learning: An International Perspective On Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publications. Available from: www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf [Accessed 1.04.2015].
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publications.
- Ogawa R. & Bossert S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, pp. 224-243.
- Opendakker M.C. & Van Damme J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), pp. 179-206.
- Paletta A. (2012). Public Governance and School Performance. *Public Management Review*, 14(8), pp. 1125-1151.
- Paletta A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey, *Journal of School Choice*, 8(3), pp. 381-409.
- Paletta A., Vidoni D. & Candal Stillings (2009). Networking for the Turn-Around of a School District. *Education and Urban Society*, 41, pp. 469-488.
- Pont B., Nusche D. & Moorman H. (2008). *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publications.
- Robinson L., Rowe V.M.J., Lloyd C.A. & Rowe K.J. (2008). The impact of leadership on student outco-

- mes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 635-674.
- Rosenholtz S.J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), pp. 352-388.
- Ross J.A. & Gray P. (2006). School Leadership And Student Achievement: The Mediating Effects Of Teacher Beliefs. *Canadian Journal Of Education* 29,(3), pp. 798-822.
- Scheerens J. (Ed), (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Scheerens J., Luyten H., Steen R. & Luyten-de Thouars Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organisation and Management, University of Twente.
- Schein E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sebastian J. & Allensworth A. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Shatzer R.H., Caldarella P., Hallam P. & Brown B.L., (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. *Educational Management Administration Leadership*, 422 (4), pp. 445-459.
- Shin Seon-Hi & Slater C.L. (2010). Principal leadership and mathematics achievement: an international comparative study. *School Leadership & Management*. 30 (4), pp. 317-334.
- Silva J.P., White G.P. & Yoshida R.K. (2011). The Direct Effects of Principal-Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), pp. 772-793.
- Spillane J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Supovitz J., Sirinides P. & May H. (2010). How principals and peers influence teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), pp. 31-56.
- Ten Bruggencate G., Luyten H. & Scheerens J. (2010). *Quantitative analysis of international data. exploring indirect effect models of school leadership*. Enschede: University of Twente.
- Thoonen E., Slegers P., Oort F., Peetsma T. & Geijsel F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), pp. 496-536.
- Waters T., Marzano R.J. & McNulty B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Lab.
- Witziers B., Bosker R.J. & Krüger M.L. (2003). Instructional leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39(3), pp. 398-425.
- Yukl G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Yearly Review of Management*, 15, pp. 251-289.

Il costrutto teorico della leadership per l'apprendimento

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Management - via Capo di Lucca, 34 - 40126 Bologna (Italia) - Tel. +39 051 2098100 - e-mail: angelo.paletta@unibo.it.

Estratto

Questo contributo discute il passaggio dalle categorie teoriche di management e leadership ad un costrutto unitario di *managing/leading*. I dirigenti scolastici si trovano nel fuoco incrociato di due opposte correnti: i “sistematizzatori” premono per l'adozione di sistemi razionali di gestione, come la misurazione della performance, la pianificazione strategica e la progettazione organizzativa; dall'altro lato, gli “umanizzanti” premono per lo sviluppo di variabili soft come fiducia, valori, relazioni umane, costruire comunità. Lo scopo di questo articolo è elaborare un quadro di riferimento utile ad osservare ed apprezzare la complessità del lavoro del dirigente scolastico, diretto a governare un equilibrio dinamico tra forze sistematizzanti e forze umanizzanti.

Parole chiave: dirigenza scolastica, management scolastico, leadership per l'apprendimento, Provincia Autonoma di Trento.

Abstract

This paper focuses on moving from theoretical categories of management and leadership towards a unified concept of managing /leading. Head teachers are in the crossfire of two opposing currents: “systematisers” push for the adoption of rational management, such as performance measurement, strategic planning and organisational design, while on the other hand “humanisers” push for the development of soft variables such as trust, values, human relations and community building. The purpose of this article is to develop a framework of reference useful for observing and appreciating the complexity of the work of the head teacher, directed at governing a dynamic balance between systematising and humanising forces.

Key words: principalship, school management, leadership per l'apprendimento, Autonomous Province of Trento.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt den Übergang von den theoretischen Kategorien Management und Leadership zu einem einheitlichen Managing/Leading-Konstrukt. Die Schulleitung steht im Kreuzfeuer zwei

entgegengesetzter Strömungen: die „Anhänger der Systematik“ drängen auf rationale Führungssysteme mit Leistungsmessung, strategischer Planung und organisatorischer Projektierung; die „Anhänger der Menschlichkeit“ drängen auf die Entwicklung weniger strenger Variablen wie Vertrauen, Werte, menschliche Beziehungen, Aufbau von Gemeinschaft. Ziel dieses Artikels ist es, einen Bezugsrahmen zu schaffen und die Komplexität der Arbeit der Schulleitung zu erkennen und zu verstehen, bei der es darum geht, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen System suchenden und Menschlichkeit anstrebenden Kräften zu steuern.

Schlüsselwörter: schulleitung, schulmanagement, führung für das lernen, Autonomen Provinz Trient.

1. Introduzione

La letteratura sul tema della *leadership per l'apprendimento* ha fatto emergere l'evoluzione concettuale di tale costrutto. L'attenzione è stata concentrata su un modello integrato di leadership in cui coesistono i due principali filoni di studio: *leadership istruzioneale e trasformativa*. In questo articolo, le pratiche di leadership, vengono contestualizzate nell'ambito dello studio della dirigenza scolastica in Italia, sviluppando un costrutto empiricamente osservabile e misurabile. Il costrutto teorico si basa su 21 pratiche di leadership articolate in cinque macro processi:

- a) orientamento strategico;
- b) organizzazione della didattica;
- c) gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento;
- d) sviluppo del capitale professionale;
- e) gestione delle reti e delle relazioni con i portatori d'interesse (*stakeholder*).

L'assunzione di fondo è che il lavoro del dirigente scolastico è unitario, per sua natura sistemico e soltanto astrattamente frammentato in specifici compiti e dimensioni (Mintzberg, 2009). L'aspetto consiste nel passaggio dalle categorie teoriche di *leadership istruzioneale e trasformazione* ad un costrutto unitario di *managing/leading* (Leithwood & Janzi, 2005) in cui trovano composizione pratiche di leadership "transattiva" e "trasformativa" che i dirigenti scolastici devono cercare di presidiare sistematicamente per adattarsi

efficacemente alle specifiche condizioni di contesto.

Lo sviluppo dell'approccio di *managing/leading* viene messo in relazione con le contrapposte istanze che oggi si rivolgono alla dirigenza scolastica in Italia (Paletta, 2014). Riprendendo due note categorie elaborate da Leavitt, i dirigenti scolastici si trovano nel fuoco incrociato di "sistematizzatori" e "umanizzatori" (Leavitt, 2005). Da un lato, la corrente "sistematizzante", rappresentata dalle richieste di accountability provenienti dalle autorità amministrative centrali, impone dispositivi gestionali e organizzativi formali e strutturati come l'autovalutazione d'istituto, la pianificazione del miglioramento, la rendicontazione delle performance, la valutazione delle prestazioni. La pressione top-down che genera questa corrente spinge a sviluppare approcci di leadership transattiva, ovvero a sistematizzare, razionalizzare, formalizzare, misurare; dall'altro, la corrente "umanizzante" che prende consistenza all'interno delle comunità scolastiche attraverso la complessità dei bisogni espressi dalle famiglie, dagli studenti e dagli insegnanti, genera una pressione bottom-up che spinge a sviluppare approcci di leadership trasformativa (esplorazione visionaria, ispirazione, empatia, supporto, creatività, ecc.). I dirigenti scolastici si trovano nel fuoco incrociato di queste opposte tendenze. Lo scopo dell'articolo è offrire un quadro teorico utile ad osservare il lavoro del dirigente scolastico, inteso come la capacità di gestire un equilibrio dinamico tra forze sistematizzanti e forze umanizzanti.

2. Un processo unitario di *managing/leading*

La *leadership scolastica* è qui considerata prima di tutto una qualità dell'organizzazione, ovvero un certo modo di gestire la scuola e quindi un certo modo di "fare il dirigente" (Paletta, 2011a). Questa impostazione è frutto di un preciso assunto sul significato di management scolastico, in accordo con la teoria manageriale generale (tra gli altri, Drucker, 2008; Mintzberg, 2009; Leavitt, 2005; Hamel, 2009; Birkinshaw, 2013). Il sistema di management scolastico è inteso come l'insieme di attività manageriali attraverso le quali sono gestiti gli obiettivi, sono assunte le decisioni, viene coordinato il lavoro, sono motivate le persone e si crea collaborazione con l'esterno, in vista del perseguimento degli scopi istituzionali.

In quanto sistema, il management scolastico è qualificato soggettivamente dalle persone che ne esercitano le funzioni; sebbene sia invalso l'uso dell'espressione "funzioni di management", le cinque componenti (gestione degli obiettivi, processi decisionali, coordinamento orizzontale, motivazione del personale, collaborazione con l'esterno) hanno natura sistemica: ciascuna di esse fornisce senso al tutto, ciascuna parte influenza ed è influenzata, e l'unione delle componenti è qualcosa di più della loro semplice somma, conferendo al lavoro del dirigente scolastico una natura essenzialmente organicistica.

Il sistema di management scolastico è un insieme di pratiche apprese attraverso l'esperienza e fortemente radicate nel contesto; ciascuna scuola è caratterizzata da un proprio *modello di management*, ovvero da un certo modo in cui si svolgono le attività manageriali, che è frutto di scelte deliberate e di adattamenti spontanei posti in essere nel corso degli anni dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti che si sono avvicinati alla guida della scuola, in risposta alle sollecitazioni del contesto e in modo più o meno condiviso, internamente ed esternamente.

Le pratiche di *leadership per l'apprendi-*

mento, secondo il significato ad esse attribuito nella ricerca educativa su *leadership istruzionale e trasformativa*, non sono altro che un insieme di comportamenti che configurano particolari modelli di management scolastico, ovvero rappresentano un certo modo di definire gli obiettivi, decidere, coordinare le azioni, motivare le persone e creare collaborazioni. Poiché il modello integrato di *leadership per l'apprendimento* si compone in un approccio unitario in cui sono presenti sia comportamenti transattivi che trasformativi (Ogawa & Bossert, 1995), di sistematizzazione e di umanizzazione (Levitt, 2005) o, se si preferisce, di management e leadership, secondo l'impostazione seguita in questo studio le pratiche di *leadership per l'apprendimento* rappresentano pratiche di *managing/leading* ed è in questi termini che vanno intese nel prosieguo, anche se per semplicità ci si riferisce ad essere come "pratiche di leadership".

Come detto, la letteratura in campo educativo ha sviluppato il concetto di *leadership per l'apprendimento* attraverso l'integrazione delle pratiche di *transformational e instructional leadership*, arrivando a delineare un modello integrato che si compone di quattro dimensioni (Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008): definire la direzione, sviluppare le risorse umane, ridisegnare l'organizzazione, gestire l'insegnamento. Nella realizzazione del progetto di ricerca nelle scuole Trentine, le pratiche di *leadership istruzionale e trasformativa* sono state riviste, elaborando un repertorio di pratiche coerenti con il profilo del dirigente scolastico e l'autonomia scolastica in Italia. Come visto in precedenza le pratiche, in tutto 21, sono state raggruppate in 5 macro-processi. I cinque processi manageriali pur sovrapponendosi in termini generali alle macro aree che emergono dalla letteratura internazionale presentano elementi di specificità su cui si tornerà più avanti. Quelli immediatamente evidenti sono due:

- le pratiche relative ai rapporti con le famiglie e con la comunità territoriale sono state

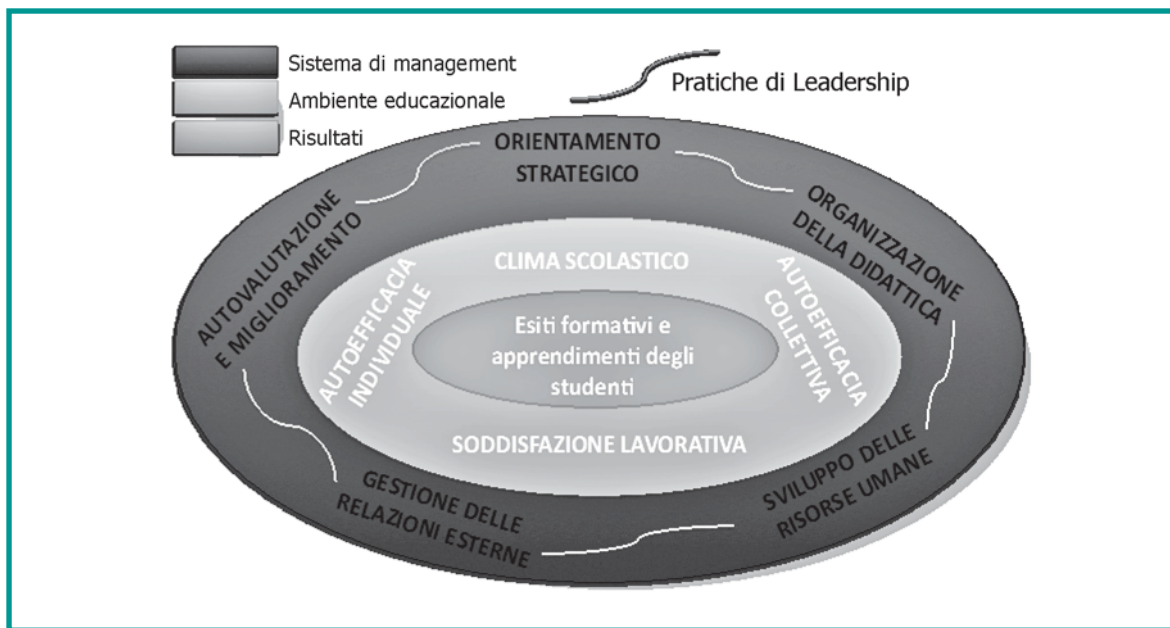


Fig. 1 - Il quadro di riferimento teorico della ricerca.

considerate come facenti parte di un processo a se stante, mentre nel modello integrato di *leadership per l'apprendimento* rientrano nella dimensione "*redesigning the organization*";

- il processo di autovalutazione e miglioramento pur presentando elementi in comune con gli altri processi, si caratterizza per una forte connotazione di *accountability*; come è spiegato nei contributi di questo volume, le scuole trentine, in anticipo rispetto alla normativa nazionale, già da tempo sono tenute ad elaborare un rapporto di autovalutazione e un piano di miglioramento biennale che rappresenta un punto di riferimento per la valutazione delle prestazioni anche dei dirigenti scolastici; pertanto, questo processo manageriale va inteso essenzialmente come gestione dei processi di *accountability* legati all'autovalutazione e al miglioramento.

Il legame tra pratiche manageriali e miglioramento scolastico è stato concettualizzato all'interno di un modello ad effetti indiretti (si veda Fig. 1).

Le pratiche di leadership concorrono a plasmare l'ambiente di apprendimento (o educativo) all'interno della scuola e ne determinano le condizioni di efficacia, ovvero il clima scolastico, l'auto efficacia individuale e collettiva, la soddisfazione lavorativa; ultimamente l'ambiente di apprendimento viene considerato come determinante della formazione dei risultati della scuola in termini di esiti formativi e apprendimenti degli studenti, concorrendo insieme a variabili extra scolastiche, quali il background socio economico culturale degli studenti e le altre condizioni di contesto.

Le pratiche di leadership influenzano indirettamente gli apprendimenti degli studenti agendo sul modo in cui sono definiti gli obiettivi della scuola, è definita la struttura organizzativa e coordinata l'attività didattica, sono gestiti i processi di autovalutazione e miglioramento richiesti dalle autorità amministrative, sono motivati gli insegnanti e vengono sviluppate e gestite le relazioni con le famiglie, le reti di scuole e altri partner della comunità territoriale. Le pratiche di leadership rappresentano "l'organo di trasmissione" at-

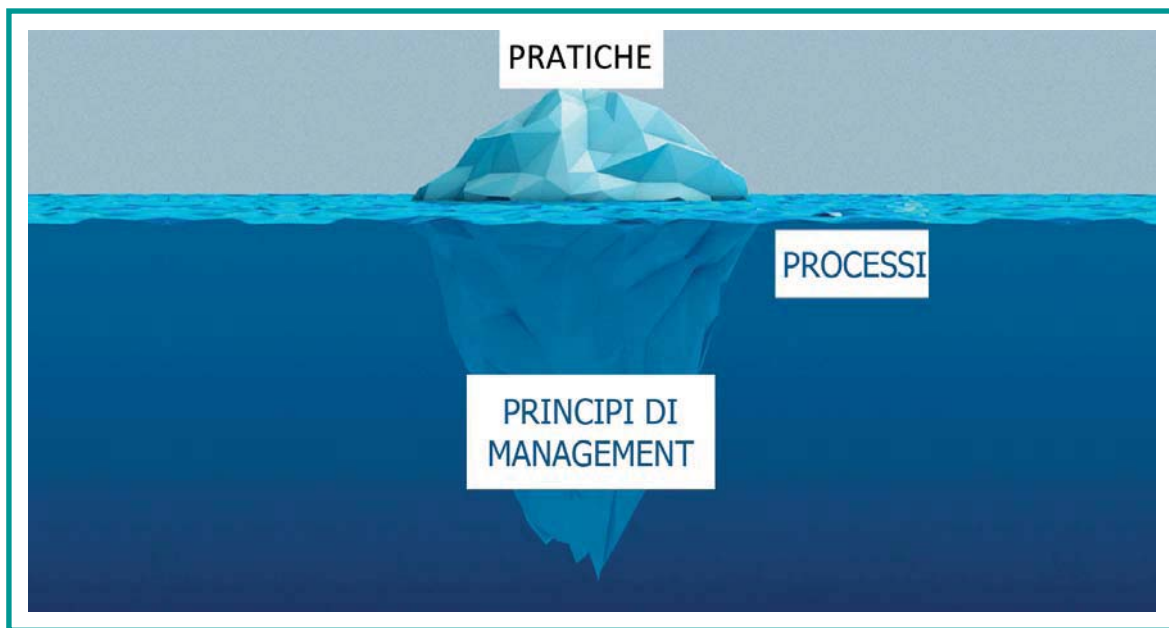


Fig. 2 - Principi, processi e pratiche di leadership.

traverso il quale il dirigente scolastico e tutti coloro che esercitano azioni di leadership, plasmano l'ambiente di apprendimento e dunque le condizioni organizzative di efficacia del lavoro di docenti e studenti.

3. Principi di management a fondamento delle pratiche di leadership per l'apprendimento

Per comprendere l'interazione tra leadership e sistema di management scolastico abbiamo bisogno di specificare *i principi di management* che stanno alla base delle pratiche di *leadership per l'apprendimento*. Per spiegare la relazione tra principi e pratiche può essere utile ricorrere alla metafora dell'iceberg come rappresentata nella Fig. 2.

Le pratiche di *managing/leading* rappresentano le cose visibili, il lavoro che i dirigenti svolgono ogni giorno nella scuola come ad esempio: *rendere chiara e comprensibile la visione di sviluppo della scuola, fornendo un senso di scopo comune e condiviso*; oppure *organizzare la didattica in modo che ci siano*

modalità di insegnamento omogenee. Le singole e specifiche pratiche che vengono svolte quotidianamente sono collegate fra loro da una serie di *processi di management* che le tengono insieme in quanto aspetti interdipendenti per realizzare una certa attività manageriale: definire la direzione, organizzare la didattica, gestire il miglioramento, sviluppare il capitale professionale, gestire le reti e le relazioni con gli *stakeholder*.

Se le pratiche rappresentano le cose visibili, i processi si collocano immediatamente sotto il pelo dell'acqua, invisibili all'osservatore estemporaneo ma ben noti agli architetti delle organizzazioni. Invece, i principi sono la parte più in profondità, quella che nessuno può vedere e di cui molti ignorano l'esistenza (Birkinshaw, 2013). In effetti, le pratiche di *managing/leading* e i cinque processi che le raccolgono e le giustificano, poggiano su un insieme di assunti e credenze intorno a come dovrebbe funzionare la scuola. Tali principi pur essendo impliciti, possono avere una grande influenza su ciò che è visibile; in questi termini, la consapevolezza di quali principi di management regolano il fun-

zionamento della scuola permette al dirigente scolastico di cambiare l'architettura organizzativa (i processi), modificando le pratiche.

Sulla base di quanto discusso, è possibile immaginare una matrice "6x2" mediante la quale incrociare sei principi di management (1. gestione degli obiettivi, 2. controllo delle performance, 3. gestione verticale, 4. gestione trasversale, 5. gestione della motivazione, 6. gestione delle relazioni esterne) e due modalità generali di leadership, *transattiva versus trasformativa*. La matrice aiuta a selezionare e costruire strumenti di analisi e misurazione della *leadership scolastica*. La matrice "6x2" è uno stratagemma metodologico per riconoscere una dimensione di complessità nel lavoro dei dirigenti scolastici, chiamati quotidianamente ad oscillare tra dimensioni *istruzionale* e *trasformativa*, tra richieste di sistematizzazione e istanze di umanizzazione, tra *management* e *leadership*. In effetti, le forze dinamiche a cui oggi è sottoposto il management scolastico implicano la necessità di incorporare nelle pratiche di leadership, da un lato, quanto i sistemi di accountability richiedono in termini di responsabilità dei risultati, conformità e trasparenza; dall'altro, le attese che provengono dal mondo del lavoro e dalla società implicano la sfida per una nuova pedagogia orientata a produrre apprendimento autentico non facilmente misurabile e dunque difficile da portare alla luce, razionalizzare, sistematizzare, rendicontare. Da un lato, i sistemi di *accountability* (le istanze sistematizzanti) spingono verso una forma di *leadership transattiva*, dall'altro, i fabbisogni degli studenti e degli insegnanti (le istanze umanizzanti) spingono verso forme di *leadership trasformativa*. Il risultato è che i dirigenti si trovano nel fuoco incrociato di queste due opposte tendenze e devono riflettere e decidere su quali principi di management vogliono impostare il loro contributo al miglioramento scolastico (per maggiori dettagli, si veda la Tab. 1). Dunque le due modalità di esercizio della leadership coesistono, le decisioni dei dirigenti e le istanze di

adattamento al contesto possono spiegare la prevalenza dell'una sull'altra.

Le istanze provenienti da *sistematizzatori* e *umanizzatori* possono produrre effetti di spiazzamento reciproco. L'eccesso di enfasi su risultati di apprendimento misurabili sulla base di indicatori oggettivi può produrre un effetto di spiazzamento, rispetto all'esigenza di lasciare autonomia agli insegnanti per sperimentare approcci che potrebbero produrre risultati soltanto nel lungo periodo e che potrebbero non essere misurabili in modo standardizzato. D'altra parte, un approccio di *miglioramento scolastico (school improvement)* puro potrebbe impostare le pratiche di gestione degli obiettivi scolastici su semplici "atti di fede". Si pensi, a molte pratiche professionali, iniziative e progetti didattici (come la *Didattica per competenze*, la *Didattica laboratoriale*, il *Cooperative Learning* e molti altri ancora) che finiscono per essere reificati dagli insegnanti come se fosse sufficiente farli perché producano buoni risultati. Questi approcci rischiano di far apparire un obiettivo intermedio come fine a stesso, facendo perdere di vista lo scopo ultimo del miglioramento degli esiti e degli apprendimenti degli studenti. Pertanto, le pratiche di *leadership per l'apprendimento* devono essere in grado di trovare una sintesi tra *accountability* e *miglioramento*. I principi che guidano le pratiche di leadership, come avere obiettivi stretti o larghi, perseguire gli obiettivi finali direttamente o indirettamente, privilegiare la gerarchia rispetto al sapere collettivo e così via, non sono efficaci o disfunzionali di per sé, ma dipende dalle condizioni di contesto in cui si sviluppa il lavoro manageriale.

Queste considerazioni sono alla base della costruzione dello strumento di misurazione delle pratiche di *leadership* del dirigente scolastico. In effetti, il costrutto teorico oggetto di analisi assume modalità alternative di *managing/leading*, ovvero presuppone che le pratiche dirigenziali possono radicarsi in differenti principi di management e che non esista *la via migliore in assoluto*, un modo di fare il dirigente scolastico uniforme e stan-

	Principi di management tradizionale (Leadership transattiva)	Principi di management partecipativo (Leadership trasformativa)
Gestione degli obiettivi	Allineamento: perseguire obiettivi finali direttamente collegati agli esiti formativi e agli apprendimenti degli studenti.	Obliquità: stabilire un orientamento di fondo (mission, vision, valori) e perseguire obiettivi intermedi (o di processo) strumentali al conseguimento degli obiettivi finali.
Controllo delle performance	Diagnostico: confronta obiettivi misurabili e indicatori di risultato per ottenere riscontro sul grado di avvicinamento ad un target (<i>learning by feedback</i>).	Interattivo: cerca di catturare segnali deboli sui modelli di comportamento efficaci emergenti con il fare (<i>learning by doing</i>).
Gestione verticale	Gerarchia: i processi di informazione-decisione-controllo sono aderenti a principi gerarchici di canalizzazione delle informazioni, assunzione delle decisioni e controllo delle attività (<i>top-down</i>).	Sapere collettivo: i processi di informazione-decisione-controllo sono basati sulla partecipazione diffusa dei docenti e la valorizzazione del sapere collettivo (<i>bottom-up</i>).
Gestione trasversale	Burocrazia: il coordinamento interno delle attività dei singoli docenti e dei gruppi è dettato da regole e procedure formali.	Partecipazione: il coordinamento interno delle attività dei singoli e dei gruppi è basato sull'adattamento reciproco e spontaneo sul campo.
Gestione della motivazione	Estrinseca: ricompense materiali (premi, avanzamenti di carriera, coercizione, minacce di punizione).	Intrinseca: ricompense personali (autorealizzazione) e sociali (stima e riconoscimento dei gruppi sociali).
Gestione delle relazioni esterne	Competizione: le relazioni con le famiglie, le altre scuole e la comunità sono di tipo competitivo basate sulla ricerca dell'interesse individuale.	Cooperazione: le relazioni con le famiglie, le altre scuole e la comunità sono di tipo cooperativo basate su fiducia e reciprocità.

Tab. 1 - Principi di management alla base della leadership per l'apprendimento.

ardizzato. Nelle diverse condizioni di contesto è possibile che emergano differenti principi di management e quindi modi diversi di definire gli obiettivi, organizzare la didattica, gestire il miglioramento, sviluppare il capitale professionale e le reti educative. Uno strumento di ricerca capace di catturare la complessità delle pratiche di *leadership* dovrebbe

essere sufficientemente flessibile da consentire di osservare modi alternativi ma ugualmente efficaci di svolgere il lavoro del dirigente. Sul fondamento di questi elementi è stato definito il costrutto teorico nelle cinque dimensioni che vengono analizzate nei punti seguenti.

3.1. Orientamento strategico

Le pratiche che rientrano nel processo manageriale di orientamento strategico sono state oggetto di analisi negli studi di efficacia della *leadership*. Sono state identificate quattro pratiche: visione di sviluppo condivisa; focalizzazione sugli apprendimenti degli studenti; interconnessione spazio-temporale degli obiettivi; responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (si veda la Tab. 2). Nel modello integrato di *leadership* (Hallinger, 2003; Leithwood & Janzi, 2008) vi rientrano lo sviluppo della visione condivisa, la costru-

zione di consenso intorno agli obiettivi della scuola, mantenere attese per elevate performance. Dal punto di vista dei principi di management, queste pratiche possono avere come fondamento due contrapposti principi: l'allineamento e l'obliquità. Nella letteratura manageriale il concetto di "*gestione dell'allineamento*" (Labovitz & Rosansky, 1997) ha una lunga tradizione al punto che su questo principio si fondano pratiche molto note come il *Management by Objectives* (Druker, 2008), la Pianificazione Strategica (Mintzberg, 1996) e le *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 2006).

Visione di sviluppo condivisa

- a) Il dirigente scolastico ha una chiara comprensione di quali dovrebbero essere le priorità strategiche e le direzioni di marcia?
- b) Il dirigente scolastico cerca di rendere la visione di sviluppo il più possibile chiara e comprensibile?
- c) Il dirigente scolastico si preoccupa di comprendere il punto di vista degli stakeholder e il loro diverso ordine delle priorità?

Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti

- a) Il dirigente scolastico guida la scuola con un focus sugli apprendimenti degli studenti?
- b) Il dirigente scolastico è consapevole che ci sono alcune priorità relative agli apprendimenti degli studenti strettamente collegate alle specifiche caratteristiche di questa scuola?
- c) Il dirigente scolastico orienta verso obiettivi strategici misurabili, ambiziosi ma realisticamente raggiungibili?

Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi

- a) Il dirigente ha una chiara comprensione dei nessi logici e causali che collegano ambiente organizzativo, qualità dell'insegnamento e apprendimenti degli studenti?
- b) In quale misura gli obiettivi della scuola sono articolati in un coerente sistema di sub obiettivi (ad esempio, in corrispondenza di plessi/indirizzi, gradi d'istruzione, classi, dipartimenti, gruppi di progetto, singoli insegnanti)?
- c) Il dirigente ha ritenuto utile articolare il sistema degli obiettivi in *milestones* intermedie, ovvero risultati parziali misurabili e temporalmente definiti (c.d. target)?

Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici

- a) Il dirigente scolastico si sente motivato nel suo lavoro dal desiderio di raggiungere obiettivi di miglioramento degli apprendimenti degli studenti?
- b) Il dirigente scolastico mostra di essere orientato a migliorare gli apprendimenti, agendo indirettamente, ma in modo coerente, sull'organizzazione, sul personale o sulle relazioni con famiglie e comunità?
- c) Il dirigente scolastico rende conto delle proprie responsabilità in tema di miglioramento degli apprendimenti degli studenti al consiglio d'istituto, al direttore generale, alla comunità?

Tab. 2 - Pratiche di leadership relative all'orientamento strategico.

Birkinshaw (2013), sostiene che il principio dell'allineamento significa che tutti i dipendenti operano per perseguire un obiettivo comune. La metafora della squadra di canottaggio è impiegata in letteratura per cercare di dare il senso di questo approccio alla gestione degli obiettivi (Kaplan & Norton, 2006): *i vogatori condividono un obiettivo comune, sono professionisti, vogano in perfetta armonia dritti verso la meta*. La gestione dell'allineamento presuppone che i dirigenti possano fissare obiettivi chiari e quantificabili per far sì che ciascun gruppo e individuo all'interno dell'organizzazione o all'esterno (ad esempio, i fornitori in un'impresa o le famiglie in una scuola) possa allinearsi per contribuire efficacemente agli obiettivi comuni.

L'allineamento presuppone anche lo sviluppo a cascata degli obiettivi, dagli obiettivi generali a quelli specifici di gruppo, fino ad arrivare agli obiettivi individuali (ad es. in una scuola, dipartimenti, gradi d'istruzione e singoli insegnanti), utilizzando per ogni sotto-unità una serie di indicatori chiave di performance che permettono di misurare la prestazione e di attivare meccanismi di controllo diagnostico di confronto tra obiettivi e risultati, analisi delle cause degli scostamenti e correzione della direzione di marcia. La gestione dell'allineamento presenta sia vantaggi che svantaggi. Un vantaggio non trascurabile è che fornisce un'aspettativa di comportamento nei confronti dei gruppi e degli individui. Nel mondo scolastico italiano, vista la crescita dimensionale di molti istituti scolastici e la conseguente frammentazione in numerosi plessi, anche distanti tra loro, la gestione dell'allineamento può aiutare a far comprendere gli obiettivi della scuola a persone che non sanno dove sono e dove dovrebbero dirigersi. Se manca negli insegnanti la consapevolezza sulle priorità strategiche che la scuola dovrebbe perseguire e condivisione sulla direzione di marcia, le iniziative avviate top-down potrebbero fallire. Ad esempio, iniziative come la didattica per competenze, l'introduzione del CLIL, l'implementazione delle indicazioni per il curricolo, potrebbero resta-

re sulla carta e le buone idee che vi stanno dietro potrebbero finire per essere disperse in attività irrilevanti o secondarie che non producono alcun cambiamento nelle pratiche professionali degli insegnanti.

Analogamente, il supporto delle famiglie e del territorio alla scuola implica una chiara comprensione da parte di questi soggetti in merito alle priorità e agli obiettivi strategici della scuola. Numerose iniziative che le scuole promuovono o cercano di realizzare nella comunità scolastica, dall'integrazione degli studenti stranieri, all'inclusione, all'orientamento, fino alla progettazione condivisa dell'offerta formativa, falliscono perché enti pubblici, altre scuole, organizzazioni non profit e imprese non comprendono a fondo il fine ultimo perseguito e che cosa si sta chiedendo loro.

D'altra parte, la gestione degli obiettivi per allineamento presenta anche svantaggi. L'allineamento efficace verso il miglioramento degli esiti formativi e degli apprendimenti degli studenti, presuppone la definizione di target di medio-breve termine per misurare il raggiungimento degli obiettivi. I target per definizione sono "valori attesi in futuro" rispetto a un indicatore di performance, ovvero grandezze quantitative con le quali si misura il miglioramento nel perseguimento di un obiettivo. Alcuni tipici indicatori assunti alla base dei moderni sistemi di *accountability*, come gli apprendimenti degli studenti nei test standardizzati, il successo scolastico o i risultati a distanza nei successivi gradi di studio, sono il prodotto di variabili extra scolastiche riconducibili al background socio economico culturale degli studenti, alle scelte e alle motivazioni delle famiglie, al contesto locale e generale in cui è immersa l'operatività scolastica. I dirigenti scolastici non hanno diretta influenza sugli esiti e devono ripensare il proprio approccio alla gestione rispetto a quei fattori antecedenti (supervisione e monitoraggio della didattica, sviluppo professionale dei docenti, relazioni con le famiglie, ecc.) che possono guidare gli insegnanti, gli studenti e tutti i soggetti rilevanti nel processo di co-pro-

duzione dei risultati nello specifico contesto in cui opera la scuola.

L'oggettiva difficoltà di misurare la multidimensionalità degli esiti prodotti dalla scuola può portare a concentrare l'attenzione su ciò che è più facilmente misurabile e comparabile, mettendo in secondo piano aspetti dell'apprendimento non meno importanti, come ad esempio la comunicazione interpersonale o il *problem solving* complesso. I gruppi professionali e i singoli docenti potrebbero concentrare i propri sforzi su target di breve periodo e questi non essere coerenti con la visione di lungo periodo, mentre l'ossessione manageriale per "ciò che non si misura non si gestisce" può finire per sacrificare la creatività e l'iniziativa degli insegnanti (Ibanez & Rosanas, 2010).

Il principio opposto alla gestione degli obiettivi per allineamento è la *gestione obliqua* degli obiettivi che invece è caratteristica di un approccio di *leadership trasformativa*. In base a questo principio il modo migliore per raggiungere gli obiettivi discendenti dalla *mission istituzionale* (per una scuola gli esiti formativi e gli apprendimenti degli studenti) non consiste nel perseguirli direttamente, ma nel perseguire processi e obiettivi intermedi. Secondo l'economista John Kay gli approcci obliqui sono i più efficaci nei terreni impervi o nei casi in cui il risultato dipende dalle interazioni con gli altri (Kay, 2004). In altri termini, in contesti dinamici e complessi nei quali vi è elevata incertezza su quali siano precisamente gli obiettivi da raggiungere o su come misurarli, può essere più efficace un approccio indiretto, in cui al posto di obiettivi misurabili di rendimento scolastico è definita una visione di sviluppo generale e le pratiche manageriali si focalizzano sul perseguimento di obiettivi indiretti come lo sviluppo professionale dei docenti, la promozione del lavoro di gruppo o di una cultura organizzativa di collaborazione orientata alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In contesti dinamici e complessi la flessibilità e la capacità di adattamento di un'organizzazione dipende dalla spinta creativa dei lavoratori e dal

loro adattamento spontaneo (Simons, 2010). Il processo di gestione degli obiettivi per allineamento potrebbe dimostrarsi un vincolo alla capacità di sperimentazione e adattamento degli insegnanti.

Le pratiche di *leadership* del processo di definizione degli obiettivi includono entrambi i principi di management sulla base del presupposto che un principio non è migliore dell'altro in assoluto, ma dipende dalle specifiche condizioni di contesto in cui si trovano a lavorare i dirigenti scolastici e quindi dalla tipologia di obiettivi perseguiti. Ciò che dovrebbe essere rilevante nell'analizzare le pratiche manageriali non è l'astratta conformità dei comportamenti ai principi di management, ma la coerenza tra contesto, principi e pratiche. Sono state identificate quattro pratiche all'interno del processo di orientamento strategico per ciascuna delle quali sono state sviluppare domande chiave per guidare le interviste ai dirigenti scolastici e successivamente le singole domande da includere nei questionari rivolti agli insegnanti (si veda la Tab. 2).

3.2. Organizzativa della didattica

Le pratiche di *leadership* relative all'organizzazione della didattica si riferiscono alla definizione della struttura organizzativa e alle modalità di organizzazione dei processi operativi. Sono state identificate cinque principali pratiche di organizzazione della didattica: ruoli chiari e definiti per una *leadership* distribuita all'interno della scuola; ruoli e responsabilità dei singoli al servizio del lavoro di gruppo; standardizzazione dei processi didattici; personalizzazione dei processi d'insegnamento/apprendimento; promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche (si veda la Tab. 3). Si tratta di un insieme di pratiche che trovano corrispondenza nella categoria *riprogettare l'organizzazione e gestire il curriculum e la didattica* del modello integrato di *leadership per l'apprendimento* (Leithwood & Jantzi, 2005). I principi alla base di questo processo manageriale comprendono concet-

Ruoli chiari e definiti per una *leadership* distribuita all'interno della scuola

- a) Il dirigente scolastico promuove una *leadership* distribuita identificando le figure chiave tra i docenti della scuola?
- b) Nella scuola opera una *leadership* non solo distribuita (figure formali) ma anche diffusa, sulla quale il dirigente scolastico fa leva come opportunità di crescita del sapere collettivo?
- c) Il dirigente garantisce che vi sia coerenza fra il modo in cui di fatto è distribuita la *leadership* e gli obiettivi strategici perseguiti?

Ruoli e responsabilità dei singoli al servizio del lavoro di gruppo

- a) Il dirigente scolastico è impegnato nel rendere chiaro cosa la scuola si aspetta dai singoli docenti?
- b) Il dirigente scolastico quanto è impegnato nella definizione di condizioni organizzative che favoriscono l'integrazione di ruoli e responsabilità all'interno di gruppi e organi collegiali?
- c) Il dirigente scolastico si preoccupa di organizzare la didattica in modo da ottimizzare l'utilizzo del tempo docente?

Standardizzazione dei processi didattici

- a) Il dirigente scolastico è impegnato nel mettere a disposizione degli insegnanti strumenti e risorse per assicurare un livello di qualità dell'insegnamento omogeneo tra le diverse classi?
- b) Il dirigente scolastico assicura un livello di qualità dell'insegnamento omogeneo tra le classi agendo sui criteri per la formazione delle classi?
- c) Il dirigente scolastico si assicura che il docente "giusto" sia assegnato alla classe "giusta", garantendo un livello omogeneo dell'insegnamento?

Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento

- a) Il dirigente scolastico promuove sistemi e procedure rispetto ai "bisogni educativi speciali" per assicurarsi che gli insegnanti agiscano in modo coordinato internamente e in rete con le famiglie e gli altri partner del territorio?
- b) Il dirigente scolastico crea le condizioni organizzative affinché vengano identificati "fabbisogni formativi specifici", di recupero e potenziamento, e venga sviluppato un modello di insegnamento orientato ai singoli studenti?
- c) Il dirigente scolastico definisce procedure interne o si interfaccia con i consigli di classe e le famiglie per assumere consapevolezza sull'efficacia dell'apprendimento personalizzato?

Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche

- a) Il dirigente scolastico guida centralmente i processi d'innovazione, indicando a quali progetti di ricerca e sperimentazione i docenti devono aderire?
- b) Il dirigente scolastico offre stimoli intellettuali e incoraggia le innovazioni didattiche promosse spontaneamente dai singoli insegnanti e dai gruppi?
- c) Il dirigente scolastico si preoccupa di portare a sistema le innovazioni facendole diventare pratica condivisa dagli insegnanti e/o dalle comunità professionali all'esterno della scuola?

Tab. 3 - Pratiche di *leadership* relative all'organizzazione della didattica.

ti ben noti nella teoria organizzativa (gerarchia, burocrazia, partecipazione, adattamento spontaneo, ecc.) e si riferiscono alle diverse modalità con le quali i dirigenti possono

progettare le condizioni di lavoro agendo su due meccanismi: gestione verticale e gestione orizzontale.

3.3. Gestione verticale

Il principio tradizionale della gestione verticale è la gerarchia. Come sottolinea Birkinshaw (2013), sebbene il principio della gerarchia sia uno dei concetti più antichi nel management, è raro imbattersi in una definizione appropriata del termine. In questo ambito, è utile riferirsi alla definizione fornita da Hedlund (1993) il quale mette in evidenza che il concetto di gerarchia è un concetto stratificato con tre elementi sovrapposti:

- a) una *gerarchia di posizione*, in base alla quale una persona ha autorità su un'altra in forza della propria posizione nell'organigramma;
- b) una *gerarchia di conoscenza*, in base alla quale man mano che si sale verso il vertice aumenta il grado di conoscenza;
- c) una *gerarchia di decisione-azione*, in base alla quale le decisioni e le azioni prese da chi sta al vertice definiscono quelle di chi si colloca ai livelli inferiori dell'organigramma.

Il concetto tradizionale di gerarchia presuppone che questi tre elementi siano perfettamente allineati e coincidenti con la persona al vertice della piramide che è anche la persona che possiede il maggior grado di conoscenza ed è il motore dei processi decisionali. Leavitt (2005), in un noto libro di management dal titolo "*Top-Down*" spiega perché le gerarchie possono essere il modo più efficace di gestire l'attività lavorativa, mettendo in evidenza come le gerarchie siano "magneti psicologici che attraggono persone orientate ai risultati". Mintzberg (2009), spiega che il manager è il centro nevralgico, la centralina delle informazioni attraverso la quale passano tutti i messaggi importanti, il disseminatore delle informazioni e il portavoce verso l'esterno. Tuttavia ciò può condannare a un continuo sovraccarico di lavoro, può incoraggiare sconfinamenti nel lavoro degli altri (micro-management) e un'attenzione ossessiva per dettagli di minore importanza.

La gerarchia come principio di management ha un forte riscontro nella letteratura

educativa sul ruolo del dirigente scolastico. Come già anticipato, nel modello di *leadership istruzionale*, la gerarchia, intesa come un ordinamento verticale dei meccanismi d'informazione, decisione e controllo della didattica, rappresenta l'elemento caratterizzante. Il principio di management alternativo alla gerarchia è il *sapere collettivo*. Questo concetto suggerisce che le competenze aggregate di un gran numero di persone possano generare decisioni migliori rispetto a quelle di un piccolo numero di esperti (Birkinshaw, 2013). Il concetto ha ricevuto particolare diffusione in anni recenti non solo nel business, attraverso le comunità aperte di *problem solving* e *crowdsourcing*, come Linux o Wikipedia, ma anche in politica attraverso il noto fenomeno della *crowd-democracy*.

Nelle organizzazioni scolastiche l'applicazione concreta di questo principio può avere diversi gradi di sviluppo, dalla semplice acquisizione di input informativi dai docenti per prendere decisioni, al decentralizzare ai singoli docenti e ai gruppi professionali la capacità di risolvere problemi e innovare, fino a servirsi di soggetti esterni (come le famiglie, altre scuole e membri della comunità) per risolvere i problemi. Nel modello della *leadership istruzionale* l'aderenza al principio della gerarchia appare evidente nel fatto che il ruolo del dirigente consiste essenzialmente nell'acquisire input dagli insegnanti per prendere decisioni, mentre del tutto trascurato è il ruolo del dirigente su come servirsi degli insegnanti per risolvere problemi e innovare o servirsi di input esterni alla scuola per migliorare il processo decisionale (Cuban, 1988).

Come detto, i limiti dell'approccio istruzionale hanno imposto l'evoluzione verso un modello integrato di *leadership* in cui viene riconosciuto un ruolo centrale alla funzione di trasformazione del dirigente scolastico. In questa prospettiva, nel processo manageriale in esame sono incluse pratiche che cercano di catturare cosa fa il dirigente scolastico in merito alla promozione della *leadership distribuita*, non solo identificando le figure chiave tra i docenti della scuola, ma anche una *lea-*

dership diffusa tra gli insegnanti che non assumono ruoli formali, sulla quale il dirigente scolastico fa leva come opportunità di crescita del sapere collettivo. Inoltre, sempre nella prospettiva di catturare la varietà delle pratiche ispirate agli estremi gerarchia/sapere collettivo, il processo include le pratiche relative all'innovazione didattica nella duplice forma di un processo spinto dall'alto verso il basso, accompagnato dal dirigente o più semplicemente riconosciuto dal dirigente scolastico.

3.4. Gestione orizzontale

Se la gerarchia è il principio tradizionale della gestione verticale, la burocrazia lo è per la gestione trasversale. Sebbene i due concetti siano collegati, i manager nel loro lavoro operano scelte specifiche in merito alla loro configurazione. In effetti, mentre la gerarchia consiste in un processo verticale di assunzione delle decisioni e di canalizzazione delle informazioni, la burocrazia è un processo orizzontale di coordinamento del lavoro e più precisamente un sistema di regole e procedure formali necessarie per assicurare omogeneità dei comportamenti e generare output uniformi e coerenti. Come osservò Max Weber, se gli obiettivi di un'organizzazione sono l'efficienza, una qualità costante e la riduzione degli sprechi, la burocrazia è probabilmente il modo ideale di strutturare il lavoro (Birkinshaw, 2013). Nella sua forma estrema, un assetto organizzativo burocratico poggia integralmente su regole e procedure formali e questo tende a spersonalizzare il lavoro e a ridurre la capacità di adattarsi a condizioni di contesto che possono essere dinamiche e variegate. D'altra parte, la burocrazia ha i suoi meriti anche con riferimento ad organizzazioni come le scuole dove normalmente le procedure e le regole formali sono considerate in modo molto negativo. Le procedure formali rappresentano un modo per stabilizzare i processi d'insegnamento e renderli certi, prevedibili e controllabili nella loro esecuzione, soprattutto in quelle realtà scolastiche caratte-

rizzate da forte frammentazione territoriale o elevato turnover. Pertanto, il processo manageriale di organizzazione della didattica comprende pratiche tipo "Il dirigente scolastico mette a disposizione degli insegnanti strumenti e risorse per assicurare un livello di qualità dell'insegnamento omogeneo tra le diverse classi"; "Il dirigente scolastico promuove sistemi e procedure rispetto ai "bisogni educativi speciali" per assicurarsi che gli insegnanti agiscano in modo coordinato internamente e in rete con le famiglie e gli altri partner del territorio"; "Il dirigente scolastico definisce procedure interne o si interfaccia con i consigli di classe e le famiglie per assumere consapevolezza sull'efficacia dell'apprendimento personalizzato".

D'altra parte, nelle situazioni dove innovazione, adattabilità e coinvolgimento del personale rappresentano un imperativo organizzativo per l'efficacia, le procedure e le regole formali sono insufficienti e potrebbero dimostrarsi un impedimento. In effetti, il modo più immediato di rendersi conto di cosa sia la burocrazia è l'analisi del suo opposto, il coordinamento del lavoro senza regole e procedure formali, ovvero il coordinamento spontaneo delle attività ottenuto grazie al comportamento di attori indipendenti spinti dall'interesse personale. Thompson (1991) si riferisce a questa forma di coordinamento spontaneo come adattamento reciproco, mentre altri autori parlano di coordinamento emergente con e attraverso l'azione organizzativa (Holland, 1998). Nello studio delle organizzazioni, il coordinamento spontaneo è diverso da quanto accade nelle scienze sociali e naturali dove un "ordine" può emergere anche laddove non ci sia nessuno ad esercitare la funzione di "ordinatore". Il coordinamento spontaneo come principio di management si riferisce alla creazione di strutture guida che stimolino gli individui a coordinare le proprie attività di loro spontanea volontà, anche in assenza di regole e procedure formali o interventi gerarchici dall'alto.

In campo educativo, l'approccio istruzionale non prende esplicitamente in esame il

management trasversale. Il modello sottovaluta le modalità di coordinamento orizzontale del lavoro degli insegnanti e dunque importanti aspetti che attengono alla *leadership* del dirigente scolastico come la promozione del lavoro di gruppo, la condivisione di pratiche professionali e soprattutto l'innovazione che nasce spontaneamente. Per contro, questa dimensione delle pratiche di *leadership per l'apprendimento* è presente nel modello integrato sia sul piano delle strutture formali sia sul piano dell'adattamento reciproco e della collaborazione diffusa (Leithwood & Jantzi, 2005). A tale riguardo, il processo manageriale in esame include una serie di pratiche come ad esempio la responsabilizzazione personale degli insegnanti quale condizione per superare i limiti di regole e procedure formali, ma soprattutto la promozione del lavoro di gruppo, la condivisione di pratiche professionali e la valorizzazione dell'innovazione dal basso.

Nella Tab. 3 sono riepilogate le pratiche di *leadership* che discendono dall'applicazione di questi principi nell'ambito del processo di organizzazione della didattica.

3.5. Sviluppo del capitale professionale

Le pratiche di *leadership* comprese all'interno di questo processo di management sono quattro: approccio alla valutazione delle prestazioni degli insegnanti, gestione della motivazione, attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi, sviluppo professionale del personale (si veda la Tab. 4). Le pratiche di *leadership* che appartengono a questo processo sono quelle che presentano le maggiori differenze rispetto alla letteratura internazionale sia di *leadership per l'apprendimento* sia di quella relativa ai principi generali di management. Le principali differenze sono riconducibili alla sostanziale mancanza di autonomia delle scuole italiane, comprese quelle trentine, in merito alla gestione del personale (reclutamento, selezione, carriera, retribuzione, valutazione, licenziamento). In considerazione di ciò non sono

appropriate molte pratiche a cui fa riferimento la letteratura internazionale, mentre diventa sottile il lavoro dei dirigenti e spesso contro intuitivo quando si tratta di descrivere cosa fanno i dirigenti per attrarre/trattenere docenti di qualità, intervenire sui lavoratori improduttivi o incentivare il personale.

Analogamente al modello integrato di *leadership per l'apprendimento*, questo processo manageriale include aspetti come fornire supporto e considerazione ai singoli insegnanti (Bass & Avolio, 1994), fornire stimoli intellettuali per incoraggiare gli insegnanti a ripensare le pratiche professionali e sperimentare modi nuovi di insegnare (Marzano, Waters & McNulty, 2005), fornire opportunità di sviluppo professionale non solo attraverso la precisa identificazione dei fabbisogni formativi, ma anche promuovendo un ambiente lavorativo efficace per supportare la crescita dei docenti.

I principi di management alla base del processo di sviluppo del capitale professionale richiamano le teorie accademiche sulla motivazione. Ad esempio, la distinzione operata da McGregor (1960) tra *Teoria X* e *Teoria Y* voleva mettere in luce le assunzioni dei manager su come influenzare il comportamento dei subordinati: i manager che aderiscono alla *Teoria X* considerano i subordinati pigri per natura e necessitano di ricompense estrinseche per svolgere il proprio lavoro, mentre i manager che aderiscono alla *Teoria Y* considerano i subordinati ambiziosi e capaci di darsi motivazioni proprie, intrinseche. I primi tendono ad enfatizzare coercizione e controllo, i secondi sono più propensi a concedere autonomia e opportunità per lo sviluppo professionale.

La teoria della *Gemeinschaft* e della *Gesellschaft* può aiutarci ad approfondire la diversa struttura d'incentivi implicita in questo processo di management. Scrivendo nel 1887, Ferdinand Tönnies utilizzò questi termini per descrivere il cambiamento dei valori e degli orientamenti nel passaggio verso la società industriale. Queste ricerche sono state riprese e sviluppate da Sergiovanni (2002),

Approccio alla valutazione delle prestazioni

- a) Il dirigente scolastico restituisce ai singoli docenti dati comparabili sugli apprendimenti degli studenti?
- b) Il dirigente scolastico favorisce un approccio cooperativo rispetto ad un approccio competitivo nell'utilizzo dei dati comparabili sugli apprendimenti?
- c) Il dirigente scolastico collega alla valutazione conseguenze per i singoli e/o i gruppi?

Gestione della motivazione

- a) Il dirigente si preoccupa di fornire ai docenti un supporto individualizzato e stimoli intellettuali al miglioramento professionale?
- b) Il dirigente scolastico mette in campo un efficace sistema di incentivi per premiare e motivare gli insegnanti più meritevoli?
- c) Il dirigente ha individuato efficaci strategie di incentivazione estrinseca?

Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi

- a) Il dirigente scolastico comunica efficacemente il valore di insegnare nella sua scuola e riesce ad influenzare la scelta della sede lavorativa di insegnanti particolarmente capaci?
- b) Il dirigente mette in atto strategie di persuasione e di incentivazione a favore dei docenti più capaci?
- c) Il dirigente trova soluzioni efficaci nella gestione dei lavoratori non produttivi?

Sviluppo professionale del personale

- a) Il dirigente scolastico imposta il Programma Annuale di Formazione in modo che le azioni formative programmate siano adattate alle necessità individuali degli insegnanti?
- b) Il dirigente scolastico cerca di influenzare le scelte dei docenti in merito all'obbligo di formazione (10 ore annuali individuali)?
- c) Il dirigente scolastico, oltre alla formazione formale, promuove un ambiente lavorativo efficace per supportare la crescita professionale dei singoli docenti?

Tab. 4 - Pratiche di leadership per lo sviluppo del capitale professionale

con specifico riguardo alla scuola. Il termine *Gemeinschaft* si può tradurre con la parola *comunità* mentre il termine *Gesellschaft* può essere tradotto con *società* o *organizzazione formale*. Immaginando un continuum, nel passaggio dall'estremo *Gemeinschaft* all'estremo *Gesellschaft*, i valori comunitari sono sostituiti da valori di natura contrattuale. Nella *Gemeinschaft*, la volontà naturale è la forza motivante: gli individui decidono di mettersi in relazione l'un l'altro perché fare questo ha uno scopo e un significato intrinseci. I legami fra le persone sono legami essenzialmente morali, solidi e carichi di significati simbolici, forgiati dalla fiducia reciproca e impostati alla cooperazione. Per contro, nella *Gesellschaft*, la volontà razionale è la

forza motivante. Gli individui decidono di mettersi in relazione per raggiungere un vantaggio individuale. I legami tra le persone sono deboli e strumentali, hanno uno scopo essenzialmente utilitaristico che tiene insieme gli individui fintanto che esistono prospettive di tornaconto individuale. Le relazioni sono formali, mediate da procedure di valutazione e dall'intimazione di sanzioni nel caso di comportamenti e/o risultati non conformi. Sergio-vanni (2002) ricorda che la *Gemeinschaft* e la *Gesellschaft* non esistono in forma pura nel mondo reale, entrambe sono metafore che richiamano alla mente "tipi ideali", tipi differenti di culture e visioni alternative di vita. Nessuna organizzazione, inclusa la scuola, sarà mai esclusivamente l'una o l'altra. Nel

concreto funzionamento della scuola, fa la differenza quale delle due visioni del mondo è al centro, quale visione del mondo domina le norme e i valori e lo stile di vita in una particolare scuola. Ma saranno sempre importanti sia gli incentivi intrinseci che quelli estrinseci

Le ricerche nel campo della motivazione umana hanno messo in luce la dicotomia estrinseco-intrinseco (Ryan & Deci, 2000). Se la motivazione estrinseca proviene dall'esterno da fattori materiali, come aumenti salariali, promozioni, bonus, premi o minacce di punizione, la motivazione intrinseca proviene da fattori personali come la soddisfazione per un lavoro stimolante, la possibilità di lavorare creativamente con gli altri, l'opportunità di fare esperienza o di contribuire ad una buona causa. D'altra parte, tra questi due estremi esistono forme ibride di motivazione che Ryan e Deci (2000) definiscono "motivazione estrinseca internalizzata" e sono riconducibili principalmente a fattori sociali come la stima dei colleghi e il senso di appartenenza ad un gruppo. Gli incentivi di questa specie sebbene nascano come esterni sia materiali (avanzamento di carriera, premi) che immateriali (riconoscimento, status, ingresso in un gruppo), poi vengono interiorizzati dall'individuo che li considera come desiderabili (Birkinshaw, 2013).

D'altra parte, la motivazione è un fenomeno fortemente idiosincratico dal momento che le persone possono rispondere in maniera unica e mutevole nel tempo. La stessa persona che ha appagato i propri bisogni di autorealizzazione e stima sociale, può nel corso del tempo dare maggiore importanza ad incentivi materiali e viceversa. La consapevolezza che la gestione della motivazione rappresenti un aspetto complesso delle pratiche manageriali che non può essere risolto semplicisticamente con la dicotomia estrinseco/intrinseco, ha portato a considerare un ampio ventaglio di pratiche di sviluppo del capitale professionale (si veda per maggiori dettagli la Tab. 4).

3.6. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder

In generale costruire relazioni con famiglie e comunità sposta l'attenzione del personale della scuola da un focus esclusivamente interno a un campo di attività che abbraccia la collaborazione esterna, la trasparenza e l'accountability. Muijs e colleghi (2004) hanno identificato queste pratiche come importanti per migliorare le scuole che operano in contesti difficili. La letteratura di *leadership per l'apprendimento* ha documentato come i dirigenti scolastici spendano una quantità significativa di tempo a contatto con persone al di fuori delle loro scuole, cercano informazioni e consigli, cercano di stare in sintonia con i cambiamenti della politica, anticipando nuove pressioni e tendenze che potrebbero avere un'influenza sulle loro scuole. Incontri, conversazioni informali, telefonate, scambi di e-mail e ricerche su internet sono esempi di opportunità per realizzare questi scopi. Il vasto numero di reti, formali e informali, alle quali partecipano i dirigenti scolastici fornisce molte opportunità di collegamento della scuola al suo più ampio ambiente educativo (Paletta, 2012). Invero, la gestione dei rapporti con le famiglie e la comunità include una serie di pratiche che possono farsi rientrare in altri processi di management come la definizione di una visione di sviluppo condivisa della scuola, la progettazione di un modello organizzativo della didattica aperto alla partecipazione delle famiglie o la gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento in partnership con altre scuole e istituzioni della comunità.

In effetti, in questo studio, tali pratiche sono state inserite in altri processi, mentre in questo ambito si è scelto di focalizzare l'attenzione su uno specifico insieme di pratiche che per loro importanza nel lavoro del dirigente scolastico italiano in generale e della scuola trentina in particolare, è opportuno analizzare distintamente. Queste pratiche riguardano:

a) la collaborazione in rete con le altre scuole;

- b) la partecipazione alle reti interistituzionali su base territoriale;
- c) l'accountability cooperativa con gli stakeholder del territorio.

L'accento di queste pratiche è sulla costruzione di relazioni cooperative con gli stakeholder del territorio nella prospettiva di indagare il lavoro del dirigente come leader di sistema, capace di mettere la scuola al centro di una rete territoriale per la soluzione di complesse questioni educative (inclusione, integrazione degli stranieri, orientamento, occupabilità, ecc.) che hanno impatto sul capitale sociale e lo sviluppo economico dei territori.

La capacità di fare rete del dirigente scolastico può essere non immediatamente visibile sul piano dell'assistenza per la soluzione di problemi; spesso l'interazione con l'ambiente esterno può essere spiegata più semplice-

mente con la necessità di acquisire informazioni su eventi incerti e complessi. D'altra parte, le reti sono sviluppate in una varietà di modi come parlare con le persone durante gli incontri, cerimonie ed eventi sociali, far parte di commissioni, gruppi d'interesse e di lavoro, partecipazione a iniziative formative e incontri nell'ambito di associazioni professionali, appartenenza a club o a gruppi civici nel territorio. Le relazioni cooperative sono costruite e mantenute dimostrando rispetto e riguardo, offrendo il proprio supporto in modo incondizionato o dimostrando apprezzamento per i favori ricevuti (Yukl, 2010). Dal punto di vista metodologico, questi importanti aspetti non possono essere rilevati attraverso un'intervista al dirigente scolastico o un questionario rivolto agli insegnanti. Questo implica, ad esempio, un'osservazione partecipante dei dirigenti scolastici nel contesto lavorativo in cui svolgono il loro ruolo.

Collaborare in rete con le altre scuole

- a) Il dirigente scolastico dimostra piena consapevolezza in merito agli obiettivi e al valore della partecipazione a reti di scuole?
- b) Il dirigente scolastico è influenzato da fattori extrascolastici o da fattori esogeni ai processi di insegnamento/apprendimento nella decisione di partecipazione ad una rete?
- c) Il dirigente dimostra di avere piena consapevolezza dei fattori critici di successo di una nuova rete tra scuole?

Network management su base territoriale

- a) Il dirigente scolastico dimostra piena consapevolezza in merito alla complessità della gestione delle reti territoriali, cogliendone i potenziali limiti e i rischi di fallimento dell'azione collettiva?
- b) Il dirigente scolastico dimostra di aver imparato dai "fallimenti" e di aver promosso *best practices* di network management?
- c) Il dirigente scolastico ha promosso un efficace trasferimento delle conoscenze prodotte in rete all'interno della scuola?

Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio

- a) Il dirigente scolastico dimostra di credere nella filosofia dell'accountability orizzontale a favore degli stakeholder del territorio e ha promosso l'adozione del bilancio sociale?
- b) Il dirigente scolastico ha promosso la rendicontazione alle famiglie e altri stakeholder del territorio delle scelte educative della scuola e degli apprendimenti degli studenti?
- c) Il dirigente scolastico ha promosso un approccio di accountability in cui rende conto dell'uso delle risorse economico finanziarie rispetto a specifici centri di responsabilità sociale (obiettivi perseguiti dalla scuola, plessi/indirizzi, gradi d'istruzione)?

Tab. 5 - Pratiche di leadership nel processo di gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder.

Una specifica pratica oggetto d'indagine riguarda l'*accountability cooperativa* con portatori di interesse (*stakeholder*) presenti nel territorio. Si tratta di un concetto di *accountability* contrapposto a quello verticale e di tipo amministrativo nei confronti delle autorità provinciali e nazionali. A differenza di un approccio di *accountability verticale*, in cui la rendicontazione è imposta centralmente e in modo uniforme per tutte le scuole secondo schemi rigidamente prestabiliti in quanto devono assicurare controllo e comparabilità, in un approccio di *accountability cooperativa* la rendicontazione sociale recupera una fondamentale dimensione di condivisione, caratterizzandosi come un processo volontario che nasce dalla consapevolezza del dovere di render conto ai portatori di interesse circa l'uso che viene fatto dell'autonomia scolastica. Mentre l'*accountability verticale* o amministrativa puntualizza il ruolo della rendicontazione come funzionale al confronto e alla competizione tra scuole, l'*accountability orizzontale* o cooperativa focalizza l'esigenza della scuola di costruire attraverso il processo di bilancio sociale rapporti fiduciosi e di reciprocità con i propri stakeholder (Paletta, 2011b). Si veda per maggiori dettagli la Tab. 5.

3.7. Autovalutazione e miglioramento

Il DPR n.80/2013 ha disegnato un nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) all'interno del quale tutte le scuole italiane sono tenute a introdurre e gestire processi formali di autovalutazione, pianificazione di azioni miglioramento, rendicontazione dei risultati (ciclo di gestione della performance scolastica).

La misurazione e valutazione delle performance attuali rispetto al contesto scolastico, dovrebbe indurre le comunità professionali a interrogarsi sul gap esistente rispetto alle attese sociali e agli obiettivi di sistema, impegnandosi a colmare il gap attraverso l'identificazione di priorità strategiche di miglioramento degli esiti formativi degli studenti. La

Guida all'Autovalutazione proposta da INVALSI (2014) precisa che «le priorità strategiche si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo (3 anni) attraverso l'azione di miglioramento» (p. 51). Gli obiettivi generali della scuola devono necessariamente riguardare gli esiti degli studenti riferiti a una o a più aree di risultato (risultati curricolari, risultati nelle prove standardizzate nazionali, competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza) e devono essere esplicitati attraverso la scelta delle metriche (indicatori di performance) e dei valori attesi di risultato (target triennali).

Il sistema di gestione della performance scolastica chiede poi alle scuole di sviluppare una gerarchia di obiettivi, passando da traguardi e target di lungo periodo a obiettivi di processo di breve periodo, da obiettivi generali a obiettivi specifici declinati rispetto a gradi di istruzione, indirizzi, plessi e altri settori di gestione della performance scolastica. Gli obiettivi di processo rappresentano una definizione operativa delle attività su cui la scuola intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche. Essi costituiscono obiettivi operativi da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) e sono riferiti ai medesimi ambiti di pratiche educativo-didattiche (curricolo, progettazione e valutazione; ambiente di apprendimento; inclusione e differenziazione; continuità e orientamento) e di pratiche organizzativo-gestionali (orientamento strategico e organizzazione della scuola; sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie) che hanno guidato il processo di autovalutazione.

L'ultima sezione del *Rapporto di Autovalutazione (RAV)*, contiene l'indicazione delle priorità strategiche, dei target di lungo periodo e degli obiettivi operativi di processo. Nel ciclo di gestione della performance scolastica ciò costituisce il quadro di riferimento per la pianificazione del miglioramento. A partire dal RAV la scuola dovrebbe sviluppare una progettazione di dettaglio riferita a specifiche azioni, iniziative, progetti e attivi-

tà negli ambiti educativo-didattico e organizzativo-gestionale in corrispondenza dei quali sono stati individuati gli obiettivi operativi strumentali al perseguimento dei traguardi di lungo periodo.

Con largo anticipo rispetto alla normativa nazionale, la Provincia Autonoma di Trento, nella sua funzione di governo del sistema educativo provinciale, in applicazione della legge provinciale n. 5 del 2006, che all'art. 34 prevede l'adozione di atti di indirizzo per il coordinamento complessivo del servizio educativo erogato, ha previsto l'obbligo per le scuole trentine di elaborare un PdM biennale, stabilendo che i risultati siano misurabili e che possano essere base per i successivi processi di valutazione, anche dei dirigenti.

Analogamente a quanto oggi è previsto a livello nazionale, la normativa trentina prevede che il PdM sia frutto di un processo razionale di diagnosi interna ed esterna, avendo ben chiara la situazione dei dati derivanti dall'autovalutazione d'istituto. A tal fine, un cruscotto comune di indicatori viene fornito dal Dipartimento a tutte le istituzioni scolastiche, a cui i Nuclei Interni di Valutazione possono aggiungere ulteriori indicatori ed elementi derivanti da processi di autovalutazione. I dati per l'autovalutazione comprendono i risultati di apprendimento dei propri studenti sia nei test standardizzati Invalsi sia in altre prove di rilevazione degli apprendimenti.

Il PdM di ciascuna istituzione scolastica declina, tenendo in considerazione lo specifico contesto, gli indirizzi e gli obiettivi di dettaglio individuati come vincolanti dalla Provincia distintamente per il primo e il secondo ciclo d'istruzione. Il Piano di miglioramento, approvato dal Consiglio d'Istituto, definisce percorsi per il miglioramento che possono riguardare l'innalzamento della qualità di quanto già attuato, il miglioramento del livello di efficienza dell'istituzione scolastica e l'introduzione di nuove attività progettuali. Gli indirizzi servono inoltre per la definizione dei progetti d'istituto.

Le linee provinciali e il PdM rappresentano il quadro strategico all'interno del quale il

dirigente scolastico è chiamato ad esercitare attività di miglioramento del servizio scolastico elaborando un proprio piano operativo. D'altra parte, ciò costituisce anche un punto di riferimento per la valutazione sommativa della performance individuale del dirigente, influenzando la retribuzione di risultato e i percorsi di carriera. In effetti, ciascun dirigente sceglie ai fini della sua valutazione indicativamente due *obiettivi di risultato*, il cui raggiungimento viene misurato attraverso l'utilizzo di indicatori prestabiliti e comuni a tutto il sistema scolastico trentino, per lo più relativi agli apprendimenti degli studenti. Nella valutazione biennale dei dirigenti il raggiungimento degli indicatori di risultato prescelti pesa per il 60%, mentre la qualità del piano operativo e il posizionamento del dirigente rispetto agli indicatori di *customer satisfaction* (questionari studenti, docenti e famiglie) pesano rispettivamente per il 30% e per il 10%. Nella letteratura riguardante la *leadership istruzionale e trasformativa* questo processo manageriale non è analizzato in modo esplicito, anche se molte delle pratiche, come la misurazione della prestazione, il monitoraggio del progresso degli studenti, la valutazione dell'insegnamento e la progettazione del miglioramento, rientrano nelle macro categorie del modello integrato di *leadership per l'apprendimento*.

D'altra parte, l'importanza che le pratiche di autovalutazione e miglioramento rivestono nel contesto della scuola trentina e, in futuro, per tutte le scuole italiane, hanno suggerito l'analisi delle pratiche di *leadership* del dirigente scolastico specificamente rivolte alla guida dei processi di autovalutazione e miglioramento. Come risulta dalla Tab. 6, il processo è composto da cinque pratiche che fanno riferimento al ruolo che il dirigente scolastico gioca nella misurazione della performance, nel riferire le decisioni, nel supporto organizzativo all'autovalutazione, nella progettazione delle azioni di miglioramento e nella formazione del piano di miglioramento d'istituto. Il processo di autovalutazione e miglioramento è un processo manageriale a

forte regolamentazione esterna essendo pre-determinata non solo la forma e la metodologia di elaborazione dei documenti di autovalutazione e di pianificazione, ma anche la schedulazione dei tempi entro i quali svolgere le diverse fasi del processo, e la tipologia degli attori che intervengono nelle diverse fasi

con particolare riguardo alla composizione del nucleo interno di valutazione che dovrebbe gestire direttamente l'intero processo.

Riguardo al ruolo del dirigente scolastico, il ciclo di gestione della performance di per sé sottintende un approccio di *leadership transattiva*: obiettivi stretti, chiaramente defi-

Misurazione della performance

- a) Il dirigente scolastico mostra di essere consapevole in merito ai *Key Performance Indicators* (KPIs) della sua scuola?
- b) Il dirigente scolastico ha impostato un sistema di misurazione multidimensionale e, in modo coerente, guida e organizza il lavoro del Nucleo Interno di Valutazione?
- c) Il dirigente scolastico attua un approccio al controllo di gestione in cui cerca di bilanciare controllo diagnostico e controllo interattivo?

Riferire le decisioni

- a) Il dirigente scolastico si preoccupa di socializzare il sapere, anche al di fuori del Nucleo Interno di Valutazione?
- b) Il dirigente scolastico si preoccupa di indirizzare l'attenzione dei docenti sugli aspetti critici dell'insegnamento/apprendimento?
- c) Il dirigente scolastico si preoccupa di coinvolgere sistematicamente le famiglie e altri soggetti esterni nei processi di monitoraggio e valutazione dell'insegnamento/apprendimento?

Incontri sull'autovalutazione

- a) Il dirigente scolastico ha promosso modalità di lavoro basate su gruppi di autovalutazione e supporta i gruppi con precise procedure organizzative sugli incontri di autovalutazione?
- b) Il dirigente scolastico fa in modo che i gruppi di autovalutazione abbiano informazioni rilevanti e significative rispetto a ben definiti problemi da approfondire?
- c) Il dirigente scolastico ha promosso adeguati sistemi di accountability interna per sorvegliare le attività di autovalutazione?

Progettazione delle azioni di miglioramento

- a) Il dirigente scolastico ha decentralizzato i processi di progettazione del miglioramento, promuovendo un problem finding/solving diffuso?
- b) Il dirigente scolastico supporta i gruppi professionali impegnati nell'autovalutazione e miglioramento, promuovendo efficaci meccanismi di collaborazione con il territorio (reti, protocolli d'intesa, piani di zona, accordi e convenzioni, ecc.)?
- c) Il dirigente scolastico dimostra di gestire le situazioni in cui i gruppi professionali manifestano carenze nella progettazione/implementazione delle azioni di miglioramento?

Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto

- a) Il dirigente scolastico favorisce il coordinamento orizzontale dei gruppi di miglioramento ai fini della formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto?
- b) Il dirigente scolastico guida la pianificazione dei gruppi declinando gli "assi" e gli "obiettivi" provinciali in priorità strategiche collegate alla visione di sviluppo della scuola?
- c) Il dirigente scolastico cerca di indirizzare/influenzare le decisioni del Consiglio d'Istituto nella formazione del PMI?

Tab. 6 - Pratiche di leadership relative al processo di autovalutazione e miglioramento.

niti e misurabili, controlli diagnostici, strutture organizzative e procedure formali d'informazione, decisione e coordinamento, incentivi estrinseci collegati alla performance. D'altra parte, il dirigente che coglie le opportunità insite nel ciclo di autovalutazione e miglioramento, non si limita ad un approccio transattivo. In effetti, dal punto di vista del miglioramento scolastico, un approccio solamente transattivo è altamente rischioso, perché gli insegnanti potrebbero non comprendere l'utilità di rigidi sistemi formali e finirebbero per isolare i processi di autovalutazione e miglioramento in strutture e procedure burocratiche. Mentre i nuovi sistemi di accountability richiedono al dirigente scolastico pratiche di *leadership* transattiva, dal punto di vista organizzativo la complessità del miglioramento scolastico richiede al dirigente scolastico di "costruire" su di esse un approccio di *leadership* trasformativa (Silins, 1994).

4. Conclusioni

Tenendo conto di un'ampia letteratura sulla *leadership scolastica* (Ogawa & Bossert, 1995; Leithwood & Jantzi, 2005; Hallinger, 2011), e in accordo con la teoria manageriale generale (Druker, 2008; Mintzberg, 2009; Leavitt, 2005; Hamel, 2008; Birkinshaw, 2013), questo articolo ha sviluppato un costrutto teorico di *leadership per l'apprendimento* ap-

plicabile alla dirigenza scolastica in Italia. Il costrutto teorico si basa su ventuno pratiche di *leadership* articolate in cinque macro processi. Le ventuno pratiche sono state considerate come la parte visibile del lavoro del dirigente scolastico e dunque le dimensioni direttamente osservabili attraverso l'impiego di diversi strumenti di indagine come interviste, questionari e osservazioni sul campo.

D'altra parte, le ventuno pratiche di *leadership per l'apprendimento* poggiano su un insieme di principi di management che rappresentano la parte più in profondità, «[...] quella che nessuno può vedere e di cui molti ignorano l'esistenza» (Birkinshaw, 2013, p. 53). Tali principi pur essendo impliciti, hanno influenza su ciò che è visibile. Pertanto, sulla base di sei differenti assunti o credenze in ordine a come sono gestite le organizzazioni (sei principi di management relativi a come sono definiti gli obiettivi, controllate le performance, gestite le relazioni verticali, gestite le relazioni trasversali, gestita la motivazione, gestite le relazioni esterne), sono stati delineati i tratti caratterizzanti di due modelli di management (tradizionale e partecipativo).

Dal punto di vista metodologico, aver esplicitato i principi di management ci ha consentito di costruire una variabile di *leadership per l'apprendimento* che tiene conto di aspetti transattivi e trasformativi in un costrutto unitario di pratiche di *managing/leading*.

Bibliografia

- Bass B.M. & Avolio B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Birkinshaw J. (2013). *Reinventare il management per ottenere risultati con scelte più intelligenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cuban L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Drucker P.F. (2008). *Management. Revised Edition*. New York: Collins Business.
- Hallinger P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), pp. 329-351.
- Hallinger P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), pp. 125-142.
- Hamel G. (2009). *Il futuro del management*. Milano: Etas.
- Hedlund G. (1993). *Assumptions of hierarchy and heterarchy, with applications to the management of the multinational corporation*. In S. Ghoshal, & D.E. Westney, (Eds), *Organization Theory and the multinational Corporation*, (pp. 211-236). London: St. Martin's Press.
- Holland J.H. (1998). *Emergence: From Chaos to Order*. Redwood City, CA: Addison-Wesley.
- Ibanez R. & Rosanas J. (2010). Use your tools wisely. Indicators: Helpers or Hindrances? *Expert Insight*, 2, pp. 52-58.
- INVALSI (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, novembre 2014. Disponibile su: www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf. [Accesso: 15.02.2015].
- Kaplan R.S. & Norton D. (2006). *Alignment: Using the Balanced Scorecard to Create Corporate Synergies*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Kay J. (2004). Forget how the crow flies. *The Financial Times*, January 16.
- Labovitz G. & Rosansky V. (1997). *The Power of Alignment: How Great Companies Stay Centered and Accomplish Extraordinary Things*. New York: Wiley & Sons.
- Leavitt H.J. (2005). *Top-Down. Perché le gerarchie sono necessarie e come renderle migliori*. Milano: Etas.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), pp. 177-199.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), pp. 496-528.
- Marzano R.J., Waters T. & McNulty B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: ASCD.
- McGregor D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mintzberg H. (1996). *Ascesa e declino della pianificazione strategica*. Torino: ISEDI.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Muijs D., Harris A., Chapman C., Stoll L. & Russ J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), pp. 149-175.

- Ogawa R. & Bossert S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), pp. 224-243.
- Paletta A. (2011a). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), pp. 733-750.
- Paletta A. (2011b). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Paletta A. (2012). Public Governance and School Performance. *Public Management Review*, 14(8), pp. 1125-1151.
- Paletta A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey, *Journal of School Choice*, 8(3), pp. 381-409.
- Ryan R.M. & Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* 25(1), pp. 54-67.
- Sammons P, Gu Q., Day C. & Ko J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England, *International Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 83-101.
- Sergiovanni T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Silins H. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), pp. 272-298.
- Simons R. (2010). *Seven Strategy Questions: A Simple Approach for Better Execution*. Boston, CA: Harvard Business Review.
- Thompson J.D. (1991). *L'azione organizzativa*. Torino: ISEDI.
- Yukl G. (2010). *Leadership in Organizations*. London: Prentice Hall.

Mentoring and coaching for head teachers

A qualitative study of adaptive expertise¹

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: International School Leadership Ltd - 180 Dundas St. West, 25th Floor - Toronto, Ontario M5G 1Z8 - Tel. 1 800 701 2362 - e-mail: inquiries@ischoolleadership.com.

Estratto

Le scuole sono istituzioni complesse che richiedono un alto livello di prestazioni dagli individui che lavorano all'interno. Il ruolo del dirigente scolastico è sempre più impegnativo e multiforme. Mentre i programmi di formazione e sviluppo degli insegnanti che si spostano verso questo tipo di figure gestionali sono sicuramente preziosi, è solo attraverso l'esperienza e il tempo necessario per la stabilizzazione della posizione lavorativa che i dirigenti possono ottenere le qualità di leadership che contribuiscono ad aumentare i loro livelli di expertise.

Parole chiave: school leader, mentoring, coaching.

Abstract

Schools are complex institutions requiring a high level of performance from the individuals who work there. The role of the principal is increasingly demanding and multi-faceted. While training and development programmes for teachers moving into these management roles are valuable, it is only through experience and time to establish their workplace position that principals can gain the leadership qualities that contribute towards increasing their level of expertise.

Key words: school leader, mentoring, coaching.

Zusammenfassung

Schulen sind komplexe Einrichtungen, die von den darin arbeitenden Personen ein hohes Leistungs-niveau verlangt. Die Rolle des Schulleiters wird immer anspruchsvoller und vielfältiger. Während Schulungs- und Entwicklungsprogramme für Lehrkräfte, die auf diese Führungsaufgaben eingehen, sicher wertvoll sind, können die Führungskräfte jedoch nur durch Erfahrung und die notwendige Zeit zur Stabilisierung ihrer Position jene Führungsfähigkeiten erlangen, die dazu beitragen, ihr Kompetenzniveau zu steigern.

Schlüsselwörter: schulleiter, mentoring, coaching.

¹ Permission to reprint this article was received by the Ontario Principals' Council. The original article appeared in The OPC Register, Vol. 13, No. 2.

1. Introduction

The Ontario ministry of education has recognized that mentoring and coaching programs are the best way to support newly appointed administrators. Support during the early years of practice – through mentoring from colleagues who bring a breadth and depth of experience – can help minimize frustrating and challenging situations that detract from a leader’s development and growth. A qualitative study of the changes in practice and competencies by participants of the mentoring/Coaching experience has led to valuable information for school boards across Ontario, as the expectation for establishing a mentoring program has increased.

Leadership expertise in Ontario is a learning continuum across five domains of *The Ontario Leadership Framework* that can be accelerated through a mentoring/Coaching program. A look at the features of a mentoring program that support the development of practices and competencies required in complex school environments has, therefore, revealed interesting results.

Dr. Ken Leithwood and his colleagues have identified school leadership as second only to classroom instruction among all school-related factors contributing to student learning (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004), yet the process for developing and refining expertise in school leadership remains unclear. In *Development and Adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs*, Barry Zimmerman claimed, “The attainment of expertise in diverse fields requires more than nascent talent, initial task interest, and high-quality instruction; it also involves personal initiative, diligence, and especially practice” (2006, p. 705).

The intent of the study was to identify ways of developing and refining expertise in school leaders through the use of mentoring/Coaching.

Fink and Resnick (2001) asserted that despite an espoused commitment to instruc-

tional leadership, most principals are generic managers with little time for such leadership. School leaders must be adaptive experts, and an inquiry to establish the relationship between mentoring/Coaching and adaptive expertise was worth initiating. Essential to the study was the determination of features around mentoring/Coaching programs that support tri-level leadership capacity with a focus on powerful instruction and student learning. The prediction was that mentoring/Coaching programs would help provide assistance and support growth along the expertise continuum in school leadership, and that relationships that formed would allow participants to explore ideas, discuss potential advantages and disadvantages of a decision, give and receive guidance and benefit from others’ experience and expertise. A focus on relationships may help to move a district beyond the sink-or-swim treatment of newly-appointed leaders to a culture of support and a community of learners.

The following questions formed the guidelines for the interviews and self-reflection questionnaires:

1. What aspects of mentoring/Coaching programs influence (school leaders’ growth and expertise in the domains of setting direction, building relationships and developing people, developing the organization, leading the instructional program and securing accountability)?
2. How does a mentoring/Coaching relationship benefit the expertise of mentors, the mentees and a school system as a whole?
3. What features of a mentoring/Coaching program in a school district are viewed as building tri-level leadership capacity that focuses on powerful instruction and student learning?

2. Methodology

Data came from participants' views of their experience and expertise in school leadership acquired through the mentoring/Coaching program, collected through individual interviews, focus group discussions and individual self-reflection questionnaires. The interviews were clustered according to type of participant: mentor, mentee or steering committee. The groupings were based on participants' views of leadership practices and competencies (expertise) adapted through the participation in the program. The influence of the program was distinctly different for the participants, depending on the perspective through which they were assessing their participation-mentor, mentee or district steering committee member.

The final step involved the creation of a rich description (Moustakas, 1994) for each participant, clarifying results of their mentoring/Coaching experience. The invariant constituents and themes, drawn from the rich "textural-structural" (Moustakas, 1994, p.121) accounts, comprised the composite meanings and essences of the group as a whole.

3. Findings from the mentors' perspective

A key benefit of the program for mentors was the coaching training and embedded practice, using new listening and questioning skills in conversations with mentees. All mentors shifted from traditional mentor and 'problem solver' to coach and guide, using active listening and thought-provoking questions. The Framework permitted the mentors to make the paradigm shift from experienced expert to co-learner with ease.

The process for matching mentors with mentees was based on reflection and self-identified areas of strength and growth, according to the Framework. Mentors and mentees went through the exercise independently, and were paired to effectively maximize

the learning experience and growth. The structure of the mentoring/Coaching program supported the opportunity for both parties to reflect, monitor and refine their performance (Feltovich *et al.*, 2006). Mentors benefited from self-awareness and self-analysis of their own leadership capacity through the reflective process and the intentional support they were able to offer their mentees, based on a clearer understanding of their own expertise. The calculated process for matching participants built a culture of trust and commitment to professional growth that can be adapted by all school districts to maximize learning.

Educational leadership development is often perceived as something that is done "by" the district "to" leaders and aspiring leaders. In the Ontario study, mentors had the opportunity to meet with mentees, colleagues, learning teams and lead mentors, continually bringing an enhanced level of expertise related to their professional practice through socialization and "the personal networks [that] play an important role and enhance the development of individual competence" (Mieg, 2006, p. 757). The networking and opportunity to learn and interactively from and with colleagues showed positive results. The principal's job can be perceived as isolated and remote, but the opportunities to meet, collaborate and share expertise emerged as a strong conclusive benefit of the program.

The focus on instructional leadership expertise motivated experienced principals who were also on steep learning curves with new system initiatives. While mentors maintained their role as "developmental guides" (Dares, 2007, p. 25), the learning was definitely reciprocal. School districts that provided opportunities for principals and vice-principals to experience the socialization advantage of their profession, benefit from an enhanced and accelerated level of expertise among all leaders.

The mentors' ability to listen attentively and ask insightful, probing questions was a transferable skill that carried over to other relationships (i.e., parents, teachers, support

staff, students). A program that combines formal mentoring as a district initiative with coaching training for mentors will have a broad impact on the leadership capacity of the experienced mentors, since mentors trained as coaches are more effective leaders in their schools and their communities. The study revealed that setting direction was the most influenced domain of the mentoring/Coaching experience.

The benefits to mentors include an increased level of job satisfaction and renewed motivation, along with pride in seeing the school system for which they feel ownership left in the hands of a new generation (Daresh, 2004). School districts that strategically identify and train experienced leaders will motivate them to feel ownership for future succession planning efforts and embrace the opportunity to influence and nurture new leaders. A system that provides supportive learning environments for new leadership is more likely to have a wealth of talented individuals wishing to come forward.

4. Findings from the mentees' perspective

Hunt (2006) revealed that becoming an expert is hard work and requires social support and encouragement in the early phases. Paired relationships and group activities provided the opportunity for shared learning that raised mentees' confidence and acquisition of expertise. Effective mentoring programs embed goal-setting and measurement of progress into the relationship between the mentor and mentee (Zachary, 2009). In the Ontario study, the mentees' goals were required to be aligned with provincial and district priorities. Regardless of the size of the district, school leaders can learn to work in teams/pairs to receive common messages and reflect, revise and plan for improvement. The more school leaders work together, the quicker the pace of adapting recognized expertise to mentees will be accelerated. Like the

mentors, the mentees revealed that expertise in setting direction was the domain most influenced. Prior to a role in school administration, the novice leaders had little exposure to this task in the district or the school. The capacity to ensure a clearly articulated vision requiring action was a steep learning curve for mentees.

The study of adaptive expertise through mentoring/Coaching offers a glimpse into understanding "the social and motivational factors that push and pull people to persevere" (Feltovich *et al.*, 2006, p. 62). Defining expert performance and providing support through coaching and insights are successful strategies that can be applied by school districts universally. The mentees were more confident in their professional practice, had a deeper understanding of implementing theory into practice, benefited from regular interaction on an array of common issues, learned some best practices and knew there was concern for their wellbeing (Daresh, 2007). One conclusive result of the study is that a formal mentoring/Coaching program, such as the one provided through the OPC, is an effective training method allowing individual mentees to acquire levels of performance and expertise that can be accelerated by the experience.

5. Findings from the steering committee members' perspective

The steering committee members identified setting direction as most strongly impacted by participation in the mentoring-Coaching program. The distinction expressed by committee members relative to their unique role in the program was the responsibility they felt for developing the organization. The domain of leadership expertise developed for the province, entitled *Developing the Organization* identified skills and competencies such as building a collaborative culture, collaborating and networking and understanding models of effective partnerships. The

committee described elevation in professional conversations among participants as a major cultural shift within their district. Using the Framework as the foundation of the program confirms that defining standards and performance criteria in a profession can address issues of public confidence and trust in expert services (Mieg, 2006). Setting goals and measuring progress against the defined standards of expertise also built internal confidence among participants.

6. Conclusions

The findings demonstrate that mentoring programs, which clearly articulate skills and competencies have a heightened level of exchange between mentors and mentees, focusing on adapting the educational expertise associated with effective practice. In Ontario, there are many new initiatives relative to leading the instructional program, but experience is not necessarily synonymous with expertise. Mentors benefited from the mentoring/Coaching experience as equal partners

with the mentees. Furthermore, by uniquely layering coaching with the concept of mentoring and associating it with expertise, a platform for accelerated leadership development was formed. Additionally, the opportunity to learn with colleagues about effective strategies for setting direction within the context of numerous new initiatives was recorded as an unmistakable benefit of participation.

The certified professional coaching and training provided to all of the mentors and many of the mentees comprised the pivotal element that inspired a genuine change in leadership practice for mentors, mentees and the steering committee members. Reflective practice, active listening, thought-provoking questioning and deliberate humility were the competencies that participants highlighted and believed accounted for the positive influence of the program. The effect was not solely directed toward the mentoring/Coaching relationships, but toward the leadership expertise that was adapted and utilized in daily practice, both inside and outside the school environment.

References

- Daresh J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *educational Leadership Quarterly*, 40(4), pp. 495-517.
- Daresh J. (2007). Mentoring for beginning principals: revisiting the past or preparing(for the future? *Mid-Western educational Researcher*, 20(4), pp. 21-26.
- Feltovich P.J., Prietula M.J. & Ericsson K.A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R. R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 41-67). New York: Cambridge university Press.
- Fink E. & Resnick L. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), pp. 598-606.
- Hunt E. (2006). Expertise, talent and social encouragement. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 31-38). New York: Cambridge university Press.
- Leithwood K., Louis K.S., Anderson S. & Wahlstrom K. (2004, september). *Review of research: how leadership influences student learning*. Report from the Center for Applied research and educational improvement and Ontario Institute for studies in education to the Wallace Foundation.
- Mieg H.A. (2006). Social and sociological factors in development of expertise. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 743-760). New York: Cambridge university Press.
- Moustakas C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zachary L.J. (2009). *The mentee's guide: Making mentoring work for you*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimmerman B.J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R.R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705-722). New York: Cambridge university Press.

Models of Leadership and Pupil Outcomes

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address:
Department of Education, University of Oxford, 15 - Norham Gardens, Oxford, OX2 6PY - Tel: +44(0)1865274142
e-mail: pamela.sammons@education.ox.ac.uk

Estratto

Questo articolo è una descrizione dell'approccio Mixed Method adottato in passato un importante studio sulla Leadership scolastica e sugli esiti di apprendimento degli studenti nel Regno Unito (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008). Il presente lavoro discute, dunque, come abbiamo individuato un campione di scuole efficaci, e migliorate nel tempo, dal punto di vista dei rendimenti scolastici. L'articolo descrive il modo in cui due questionari, uno per dirigenti scolastici e uno per il personale insegnante che collabora con i dirigenti sono stati sviluppati, basati sulla letteratura esistente. Fornisce inoltre informazioni di analisi che abbiamo usato per studiare i diversi set di dati sul rendimento degli alunni e le risposte del personale e dei dirigenti ai nostri sondaggi, cercando di stimare statisticamente gli effetti diretti e indiretti della leadership sui risultati degli alunni.

Parole chiave: metodi di ricerca misti, leadership scolastica, campionamento di scuole efficaci, analisi multilivello.

Abstract

This article is a description of the mixed methods approach adopted in a past major study of School Leadership and Pupil Outcomes in UK (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008). The work then discusses how we identified a sample of academically effective schools, improving over time in terms of performance. It describes the way two questionnaire surveys were developed, one for head teachers and one for teaching staff working with them, based on existing research and literature. It also provides information on the analysis carried out to study the various datasets on pupil attainment and staff and head teachers' responses to our surveys and how we sought to model the direct and indirect effects of leadership on pupil outcomes using statistical approaches.

Key words: mixed methods, school leadership, effective and improved school sampling, multilevel analysis.

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt den Mixed-Method-Ansatz, der in einer wichtigen Studie über schulische Leadership und Lernerfolge der Schüler in Großbritannien Anwendung fand (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008). Die vorliegende Arbeit erläutert, wie eine Stichprobe von Schulen zusammengestellt wurde, die gute und über die Zeit verbesserte Lernerfolge aufweisen. Der Artikel beschreibt, wie zwei Fragebögen entwickelt wurden, einer für die Schulleiter und einer für die Lehrkräfte, die mit den Schulleitern zusammenarbeiten, ausgehend von der bestehenden Literatur. Er liefert Informationen über die Analysen, anhand derer die verschiedenen Datenblöcke über die schulischen Leistungen und die Antworten des Personals und der Schulleiter auf die Umfrage untersucht wurden. Dabei hat man versucht, die direkten und indirekten Auswirkungen der Leadership auf die Lernerfolge der Schüler statistisch zu schätzen.

Schlüsselwörter: gemischte methode forschung, schulleitung, sampling von schulen effektiv, mehrbenenanalyse.

1. Introduction

In this article we describe the Mixed Methods approach adopted in a major study of School Leadership and Pupil Outcomes (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008). The overall aim of this study was to identify and map empirically grounded direct and indirect causal and associative relationships between effective leadership and pupil outcomes. In particular, through our quantitative analyses we sought to (i) establish how much variation in pupils' academic outcomes (measured by national assessments and public examination results) is accounted for by variation in the types qualities, strategies, skills and contexts of school leadership, in particular those of head teachers as 'leaders of leaders'; and (ii) to determine the relative strengths of the direct and indirect influences of school leadership, especially that of the head, upon teachers and upon pupils' outcomes.

We argue that a combination of qualitative and quantitative research approaches are needed to provide a synergistic understanding of leadership and the way it relates to changes in pupil outcomes over time.

The present work discusses how we identified a sample of academically effective and improved schools for a previous study. It de-

scribes the way two questionnaire surveys of head teachers and Key staff were developed, informed by existing research and literature. It also provides details of analyses we used to study the various data sets on pupil attainment and staff and head teachers' responses to our surveys and how we sought to model the direct and indirect effects of leadership on pupil outcomes using statistical approaches.

From the survey analyses we identify a range of constructs that provide a basis for a model of school leadership strategies and actions. These include strategies such as 'Setting Directions', 'Redesigning the Organisation' and 'Developing People' as well as the creation of 'Leadership Trust'. We show how such constructs can be identified and are related to other important features of school and classroom processes, such as the Senior Leadership Influence on 'Learning and Teaching', and the creation of ways of working that we term 'Teachers' Collaborative Culture'. We go on to investigate important intermediate pupil outcomes including 'Pupil Motivation' and a 'Positive Learning Culture', 'Improved School Conditions', and 'High Academic Standards' and show that these, in turn, are linked with and predict changes in Pupil Behaviour and Attendance and ultimately changes in Academic outcomes.

The article also presents and discusses

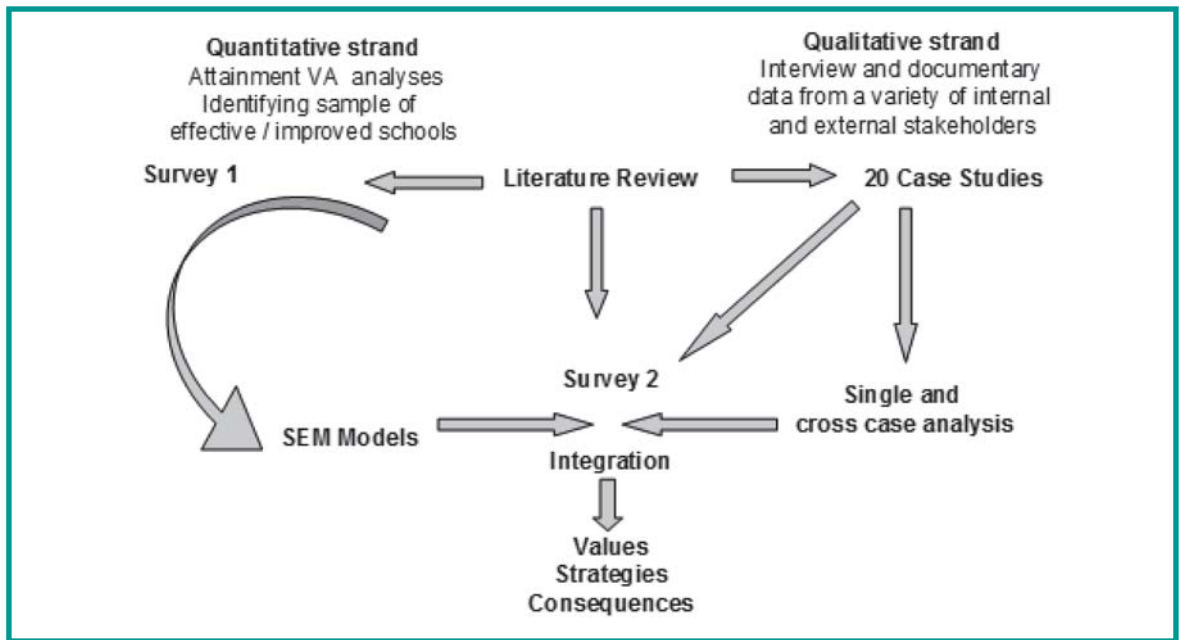


Fig. 1 - Research Design: integrating evidence about effective/improved schools.

new statistical models that help to illuminate the complex associative and potentially causal relationships that underpin significant improvements in academic outcomes or sustained effectiveness for a large sample of English primary and secondary schools.

2. Mixed Methods Design

Large scale studies of complex social and educational phenomena increasingly adopt a mixed methods approach to research design (Tashakkori & Teddlie 2003; Teddlie & Sammons, 2010). This research brought together an experienced team with complementary and diverse research careers and areas of expertise (qualitative and quantitative) from different perspectives and in different contexts (UK and international).

The choice of a mixed methods research design was influenced by the review of literature conducted at the beginning of the study. The initial review of the literature appeared in both a detailed (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006) and summary form

(Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) The summary version was organized around seven claims justified by varying amounts of fairly robust empirical evidence discussed in more detail in the final reporting (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008). The literature review informed our research design and particularly the development of the questionnaire surveys and initial rounds of case study interviews.

The research was divided into three related but overlapping phases. These three phases illustrate the mixed methods approach to the research design where both the qualitative and quantitative components are given equal weight. In addition, the findings from different phases contributed to the development of the research instruments through an iterative process of analysis, hypothesis generation, testing, integration and, ultimately, synthesis.

Fig. 1 provides a schematic illustration of the different phases and strands of the research and their sequencing and indicates the process by which we sought to integrate the various sources of evidence to address

our aims. The use of mixed methods increased the possibilities of identifying various patterns of association and possible causal connections between variation in different indicators of school performance (as measured by national data on pupil attainment and survey other outcomes) and measures of school and departmental processes and the way these are linked with different features of leadership practices. By incorporating both extensive quantitative and rich qualitative evidence from participants about their perceptions, experiences and interpretations of leadership practices and school with independently collected data on school performance based on changes in pupil outcomes and measures of school organisation and processes, it was possible to conduct analyses in parallel and to allow evidence from one source to extend or to challenge evidence from another source. At certain points in the research process we analysed the quantitative evidence (attainment data and questionnaire surveys) separately and independently from the in-depth analyses of case study data collected for a smaller sample of schools. At other stages we deliberately chose to allow one source to inform the other. This process of dialogue was enhanced by various meetings (whole team and both mixed and single method sub-groups). The sequencing of the study was an important feature that facilitated the integration of evidence and attempts at synthesis and meta-inferences.

The quantitative strand of the project involved four components.

1. An analysis of national data sets on over 15000 primary and 3500 secondary schools' performance was conducted to identify schools that were effective and improving over a three year period. The analyses were based on relevant published national attainment and examination data and key indicators including value added measures that investigate pupil progress and raw performance indicators for individual schools. (For example, the

percentage of pupils achieving performance benchmarks such as level 4 at age 11 the end Key Stage 2 in primary, or the percentage achieving 5A*-C grades at GCSE at age 16 the end of Key Stage 4 in secondary school).

2. An initial Wave 1 survey of heads and key staff in a sample of such effective and improving schools was used to explore features of school organisation and processes including leadership. The survey questions asked heads and key staff to report on the extent of change in different features of school activity and practice over the last three years. This period was chosen to coincide with the years for which the analysis of improvement in pupil attainment had taken place.
3. A second follow up Wave 2 survey of Heads and key staff one year later to explore in more detail particular strategies and actions that were perceived to relate to improvement (informed by the interim results of the first survey and case study findings)
4. A survey of pupils in 20 case study schools in two successive years provided additional data on pupils' views and perceptions of teaching and learning, leadership and school culture and climate.

The qualitative strand involved in depth case studies based on three visits a year over two years in 20 highly effective and improved schools, ten each from the primary and secondary phases of education. These involved detailed interviews of head teachers and a range of key staff and stakeholders to provide authentic accounts of the processes of improvement as they perceived and experienced them in the context of their particular institutions. In addition, the case studies involved observation of features of practice specifically identified by staff in these schools as important in accounting for their improvement. The case study sites were selected to represent schools in different sectors and contexts, including different levels of advantage and disadvantage, and eth-

nic diversity. Proportionately, more effective and improved schools from disadvantaged contexts were included in the case study component of the research to reflect the current policy interest in England during the mid 1990s to 2007 period that focussed on raising standards in schools facing challenging circumstances.

Interviews with heads and key staff prompted them to speak about those issues which are most significant to them in relation to the research aims and objectives and also covered aspects identified as potentially important in the literature review. Interviews with other colleagues in the school provide insights outside the formal school leadership into perceptions of the nature and impact of the practice and effectiveness of participating heads in the role of school (and departmental) leadership, including the involvement of the Senior Leadership Team (SLT) and middle managers (e.g. Key Stage Leaders) and leadership distribution. As noted above a questionnaire was also administered to approximately 30 pupils in each of the case study schools to investigate their views and experiences of school and of teaching and learning. Thus the case studies although primarily qualitative in nature also had a mixed methods component.

3. The Sampling Strategy: Identifying Effective and Improved Schools

3.1. Analyses of schools' performance using pupil attainment and effectiveness measures

England is unique in the availability of a range of national assessment data sets collected annually and analysed centrally by DCSF and other bodies including the Fischer Family Trust (FFT) and LAs. At the time the study was being initiated the DCSF was still developing its approach to developing contextualised value added (CVA) performance indicators for schools. These were not at that stage available for the three years (2003 to

2005) that form the focus of this research. However, the FFT had available analyses of national pupil data sets at the school level involving raw pupil level data (unadjusted for pupil background) and both simple (control only for pupil prior attainment) and contextualised measures of school performance (based on control for individual level prior attainment and pupil background characteristics). In school effectiveness research, value added measures, particularly contextual value added measures, are widely recognised (Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000; Luyten & Sammons, 2010) as providing fairer measures of school performance because they take into account important differences between schools in the characteristics of the pupil intakes they serve that have been shown to predict later pupil attainment. The role of pupil background is one of increasing policy interest, in England and elsewhere (for example to the Narrowing the Gaps agenda in England) and practitioners are also very aware of the importance of pupil context and intake and its impact on schools' work and the challenges they face in their work in schools .

Multilevel models (based on hierarchical regression and pupil level data) have been used to develop value added measures (Goldstein, 1995) and the DCSF has recognised the benefits of CVA indicators in its publication of schools' results in Achievement and Attainment Tables.

The survey sampling was based on the analysis of value added and pupil attainment data provided by FFT. These used contextual value added multilevel analyses to provide statistical estimates (residuals) of individual school effects for three years 2003-2005 for all primary and secondary schools in England). The analyses identified schools that were more academically effective and that had shown sustained improvement across three years for further study (Gu, Sammons & Mehta, 2008).

Approximately a third of primary (34%) and of secondary (37%) schools for which national

data were available over the three year period were identified as fitting our sampling criteria being classified as more effective/improved in terms of changes in pupil attainment measured by their national assessment/examination results and in terms of value added indicators of pupil progress. It should be noted that English schools have recorded substantial rises in national assessment and examination results during the period 1996 to 2008 and also improvements in performance in international assessments such as TIMMS and this is likely to reflect the impact of the strong policy drive to raise standards and support the improvement of weaker schools (Sammons, 2008). Our sampling frame allowed the project to focus on the leadership features and processes of such successful schools in line with our research aims and questions and the results can be interpreted in terms of processes and approaches that characterise academically more effective and improving schools.

Nationally, a greater proportion of schools in England are in Free School Meal (FSM) Band 1 (0-8% pupils eligible for FSM) and Band 2 (9-20% eligible) than in FSM Band 3 (21-35% eligible) and Band 4 (36% + eligible), and this is the case for both primary and secondary schools. The FSM measure is an indicator of low family income and social dis-

advantage of the pupil intake. We sought to over-sample schools from areas of higher disadvantage (Bands FSM3 and 4) in order to achieve a more balanced (less skewed towards low disadvantage) sample of schools in relation to level of disadvantage of pupil uptake, particularly in the case of primary schools where the larger numbers allowed us to over sample disadvantaged schools in the ratio 3:2. Pupils in schools from more disadvantaged areas tend to start from a lower attainment level and thus, such a sample allowed us to include a sizeable number of schools that have seen pupil progress and attainment improve from very low levels and explore in greater depth the impact of leadership on the improvement of pupil outcomes in schools in challenging circumstances, a topic of particular interest to policy makers.

3.2. School Improvement Groups

Three sub-groups of schools were identified based on analyses of attainment and value added trends over three years: 1) those improving from low to moderate or low to high in attainment and identified as highly effective in national value added analyses, 2) those improving from moderate to higher moderate or high in attainment and identified as highly effective in value added and 3) those

Improvement Groups	School Context (FSM Band)		
	FSM 1&2	FSM 3&4	Total
Low start	83 (49.7%)	84 (50.3%)	167 (100%)
Moderate start	63 (82.9%)	13 (17.1%)	76 (100%)
High start	109 (94.8%)	6 (5.2%)	115 (100%)
Total	255 (71%)	103 (29%)	358 (100%)

Tab. 2 - School context (FSM Band) and secondary school improvement group.

with stable high attainment and highly effective in value added. Proportionately more schools responding to the survey were in the low to moderate/high group, those that had made rapid recent improvement over three years from a low base.

We hypothesised that schools which i) make rapid improvement over the short term and ii) were originally in a low attainment group were likely to have different leadership profiles in comparison with those in the stable high effectiveness category. We label the Low to Moderate or Low to High Group as *the Low Start Group*, the Moderate to Higher Moderate or High Group as *the Moderate Start Group* and the Stable High and High to Higher Group as *the High Start Group*. We explored associations between the improvement groupings and a range of influences relating to heads' years of experience in total and in their current schools, the number of heads in the last ten years, school education sector and school socio-economic contexts and survey results (see Gu & Sammons, 2008 for details). In the project reporting and dissemination (Day *et al.*, 2007; 2008; 2009; Leithwood & Day, 2008), we present further details of the survey findings for these three groups of schools that differed in their improvement trajectories.

Overall, nearly two thirds (65.6%) of primary schools in the Low Start Group, compared with under one in 10 (8%) of the High Start Group served more disadvantaged pupil intakes, defined as FSM Bands 3 & 4. For secondary survey responses the pattern was broadly similar. Here around a half (50.3%) of schools in the Low Start Group were from high disadvantage contexts, (FSM Bands 3 & 4), while only around one in 20 (5.2%) of the High Start Group were from Band 3 & 4. This emphasises the strong link between low attainment and pupil intake characteristics evident in many educational effectiveness studies (Teddle & Reynolds, 2000). However, for our sample all schools, including the Low Start Group, had shown substantial improvement in raw results and were identified as

highly effective in value added multilevel analyses that controlled for both pupil prior attainment and background characteristics (tab. 2 illustrates patterns for the secondary sample).

4. Questionnaire survey and analysis strategies

A questionnaire survey was conducted with forms for head teachers and key staff with leadership roles (2 per school at primary, 5 per school at secondary level) to explore perceptions of features of leadership and school processes. The survey adopted a number of scales comprising sets of complete items identified as potentially important in the literature (Leithwood *et al.* 2004; 2006). In addition, it included specific items that focused on heads' and key staffs' perceptions of change in different areas of school work, and in other kinds of pupil outcomes (non academic areas such as engagement, motivation, behaviour and attendance) over the last three years. The head teacher survey covered six areas:

1. Leadership Practice;
2. Leaders' Internal States;
3. Leadership Distribution;
4. Leadership Influence;
5. School Conditions;
6. Classroom Conditions.

The Key Staff survey was designed to closely mirror that of the heads so that comparisons could be made between the two groups in terms of perceptions of these same six areas. Tab. 3 shows the sample response rate. The sample response rate was higher for head teachers of secondary schools which were followed up in more details to ensure roughly equal numbers of responses from schools in each sector. Although not high the response rate is very typical of that achieved by surveys of schools in England in recent years.

Heads			
	<i>Sample Size Surveyed</i> N	<i>Returned Heads Questionnaires</i> N	<i>Response Rate</i> %
Primary	1,550	378	24
Secondary	1,140	362	32

Key Staff at school level			
	<i>Sample Size Surveyed</i> N	<i>Schools with Returned Key Staff Questionnaires</i> N	<i>Response Rate</i> %
Primary	1,550	409	26
Secondary	1,140	393	34

Key Staff at questionnaire level			
	<i>Sample Size Surveyed</i> N	<i>Returned Key Staff Questionnaires</i> N	<i>Response Rate</i> %
Primary	3,100	608	20
Secondary	5,700	1,167	20

Tab. 3 - Wave 1 Survey response rate.

4.1. Analysis Strategies

We used a range of approaches for the analysis of the various data sets available from both the qualitative and quantitative strands and to facilitate the integration of evidence and development of conclusions. The range of data types, their accumulation over a two year period and the sample sizes included in the project afforded the possibility of a powerful variety of data analyses that were applied progressively over the stages of the project to inform its goals of both description and explanation. The availability of various forms of data can reinforced reliability and validity within the study (Day *et al.*, 2009). This chapter primarily focuses on the analyses of relationships between the survey measures of leadership and other school and classroom processes and changes in school level measures of pupil attainment data.

Fig. 2 summarises the sampling strategy adopted in the project and the sequencing of activity.

4.2. Survey responses

As noted above the literature review informed both the development of the initial Wave 1 survey of heads and staff in the sample of these effective improved schools and the interviews used with the purposive sample of 20 of these survey schools chosen for in depth case study.

A range of statistical techniques were used to analyse the questionnaire survey data. In our Interim Report (Day *et al.*, 2008) we presented the results of the initial descriptive analyses of the Phase 1 survey data. We made comparisons between heads' and key staffs' responses to explore the extent of similarity or difference in views and perceptions.

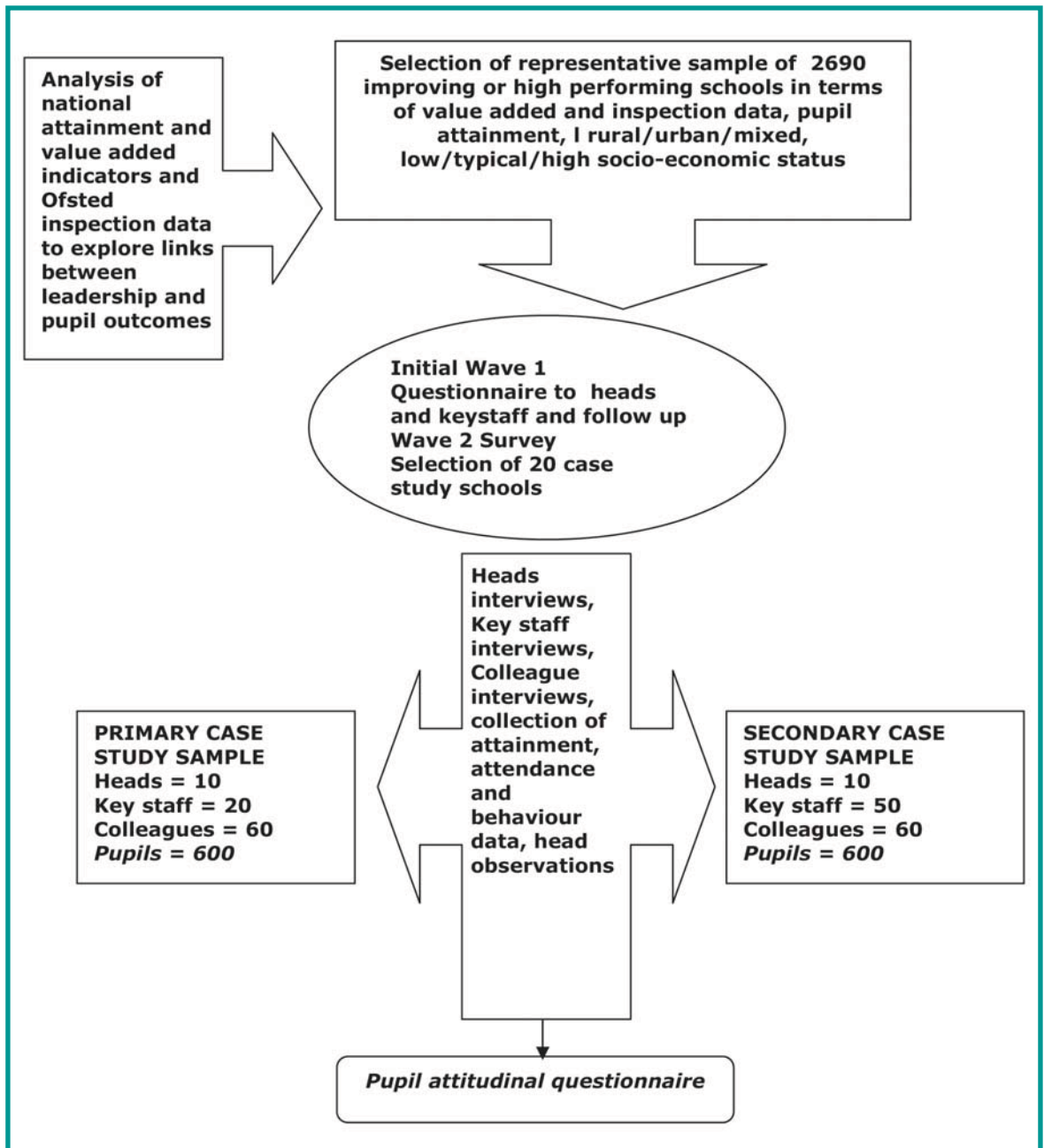


Fig. 2 - Summary of sampling.

In addition, we examined the data according to a range of variables of particular interest to policy makers and practitioners. The variables used for comparisons included school sector (primary or secondary) and school context (based on school FSM Band), compar-

ing schools with more disadvantaged pupil intakes (FSM Bands 3 & 4) and those with less disadvantaged intakes (FSM Bands 1 & 2). We also examined other potential sources of influence including the head's total years of experience and the head's time in their cur-

rent post. Our analyses reported on the extent of statistically significant differences in head teacher and key staff responses in schools with different levels of socio-economic disadvantage.

A particular focus of interest given the design of the study was to explore similarities and differences in survey responses between the three school improvement groups identified in the sample. Further analyses examined the leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles (Gu, Sammons & Mehta, 2008). These analyses allowed the project team to explore the patterns of association between school context measured by attainment profiles as well as in terms of social disadvantage and survey results. Analyses of open ended questions on the survey also identified the three most important actions/strategies taken by heads in the last three years that they felt had been most influential in promoting school improvement. These strategies were classified and examined by school improvement group and school FSM context. It was hypothesised that school organisational history and context would influence schools' leadership and approaches to promote and sustain improvement. This is an important feature of the study and was addressed initially by analysis of the survey results and later in more depth via individual school profiles and lines of success in the case studies (Day *et al.*, 2009).

4.3. Identifying underlying dimensions

Further analysis of the Phase 1 survey data was used to test the extent to which the features of leadership and practice identified as important in the literature review could be confirmed using data for our sample of effective and improved schools in England. Both principle components and confirmatory factor analysis were adopted to explore the underlying structure of the head teacher and key staff Wave 1 questionnaire survey data. Confirmatory factor analysis (CFA) is a statistical technique

that explores underlying dimensions and helps us to summarise the survey data. In the study this helped to establish whether the items that were included in the survey to measure theoretical scales derived from the literature are empirically confirmed in our English sample of more effective schools.

4.4. Developing hypothesised causal models

In addition, these quantitatively derived dimensions were related to hypothesised models of the proposed links between different features of leadership practice and measures of pupil outcomes. Structural equation modelling (SEM) was adopted to develop hypothetical causal models that are intended to represent the patterns of underlying inter-relationships between a range of dependent and independent variables that measure different features of leadership, school and classroom processes and their relationships to a dependent variable of interest, in this case measured change in pupil attainment outcomes over three years.

Model building enables 'the systematic study of underlying concepts in a particular research context and the consideration of the relationships between them' (Silins & Mulford, 2002, p. 581). In the study our focus was on successful schools (defined by assessment and examination measures of improved pupil outcomes over three years) in England and the relationship between leadership and school processes that are hypothesised to promote improvements in pupils' measured attainments.

In developing the SEM models we were influenced by previous leadership research, especially that of Mulford & Silins (2003) that had examined organisational learning and pupil outcomes in terms of pupil perceptions in their LOSLO study of leadership and organisational learning. In a later development their study modelled relationships with academic attainment at a particular time point, measured by completion of high school (Mul-

ford, 2007). Their approach fitted well with our conceptualisations of leadership as an influence on both individual and organisational change and learning that is likely to operate on pupil outcomes via its more direct impact on culture organisation, staff motivation, commitment and practices that themselves affect teaching and learning in the classroom.

Our study of Leadership and Pupil outcomes is the first use of SEM of the impact of head teachers on changes in pupil attainment for schools in England. By focussing on predicting *change* in attainment over time our models can be seen as dynamic rather than cross sectional (in contrast to the LOSLO study) because it seeks to identify the factors that *predict*, directly and indirectly, improvement in academic results for a large sample of more effective and improved schools.

Models were developed separately for primary and secondary schools to establish whether the relative influence of school leadership on pupil outcomes showed similar patterns between the two sectors and to identify any features specific to one sector. The results of the analysis of the Wave 1 survey data also fed into the development of later rounds of interviews in the case studies. In addition, the discussion in team meetings of the emerging SEM models, together with cross case study data, facilitated further quantitative and qualitative analyses. Our study thus can be seen to approximate to a longitudinal concurrent mixed-methods approach with multiple points of dialogue and integration of evidence from the two strands during the research period.

Given the wealth of data and longitudinal nature of this research this paper focuses only on some of the key findings that are particularly relevant to the development and testing of models of the relationship between leadership and pupil outcomes in academically improving and effective schools. More detailed results from earlier phases of the research are found in the project's Interim Report and Technical Report (Day *et al.*, 2007; 2008), in the special issue of School Leader-

ship and Management (Leithwood & Day, 2008), including an analysis of the policy context for the study and challenges facing school leaders.

5. Overview of Quantitative Results

5.1. Actions Identified by Heads as Most Important in Promoting School Improvement

The initial analyses of the phase 1 survey made comparisons of head teacher and key staff responses according to key variables of interest, particularly by school improvement group, school disadvantage context (FSM Band) and sector (primary and secondary). These results are discussed elsewhere (see Day *et al.*, 2007; Gu *et al.*, 2008). In this article we provide only a brief summary of selected findings arising from the exploration of underlying dimensions of practice and the development of preliminary causal models using SEM. First, however, the actions and strategies that head teachers reported as being important in their school's improvement process are discussed because these helped to inform our modelling strategy and provide further evidence for triangulation.

Additional data collected from the surveys included a request for details of the three actions/strategies identified by heads as most influential in improved pupil academic outcomes during the last three years. These written data were analysed to establish which strategies and combinations of actions were perceived to have been most important and most frequently adopted by schools. The coding and analysis of these actions/strategies provides a background for the more in depth probing and discussion of approaches adopted by schools in the 20 case studies and reported elsewhere (Day *et al.*, 2009).

These results were categorised based on inductive analysis of the range of actions and areas cited. In some cases actions could be said to fall into more than one category, e.g.

“Use of performance data to set high expectations” was considered to fall into both the category ‘Encouraging the use of data and research’ and the category ‘Demonstrating high expectations for staff’. These data were then used to produce figures for the number of responses in each category (a total of the number of times the action/area was mentioned) and the number of cases (a total of all heads who mentioned the area, regardless of how frequently they mentioned it).

The most frequently cited actions/strategies by primary heads were:

- *improved assessment procedures (28.1%),*
- *encouraging the use of data and research (27.9%),*
- *teaching policies and programmes (26.0%),*
- *strategic allocation of resources (20.4%),*
- *changes to pupil target setting (20.2%),*
- *providing and allocating resources (19.4%) and*
- *promoting leadership development and CPD (15.9%).*

Similarly, actions/strategies most frequently cited by secondary heads were:

- *encouraging the use of data and research (34.0%),*
- *teaching policies and programmes (27.7%),*
- *school culture (21.1%),*
- *providing and allocating resources (19.5%),*
- *improved assessment procedures (18.6%),*
- *monitoring of departments and teachers (15.9%) and*
- *promoting leadership development and CPD (15.1%).*

The responses were further grouped according to the major categories of Leadership Practices identified as important in the literature survey, namely Setting Directions, Developing people, Redesigning the organisation, Improving teaching practices and Academic Press or Emphasis. Overall, for primary heads actions and strategies relating to the category Improving teaching practices were cited most commonly (a total of 359 representing 28.4%

of the 1263 actions/strategies listed), followed by those that promoted their school's Academic Press or Emphasis (cited 251 times or 19.9% of the total). Responses relating to the category Redesigning the organisation reached 209 (16.6%) followed by those concerned with Setting directions (122, 9.7%) and Developing people (119, 9.4%).

Examples of written comments related to the strategy of using use of data and of curriculum change to raise attainment are illustrated below.

- «*Giving specific data to individuals and teams to help inform planning and target setting*».
- «*Pupil tracking, target setting and mentoring scheme*».
- «*Improve / Change curriculum on offer at Key Stage 4*».

Similarly examples of written survey comments related to actions/strategies linked with staff development are shown below.

- «*Managing some teachers' learning*».
- «*Building a learning network*».
- «*Focus on the role of the middle Leader*».
- «*Develop of a culture of research and innovation*».
- «*Development of a learning toolkit for staff*».

For secondary heads a similar pattern to that for primary heads was found when individual actions/strategies were further grouped into larger categories. Overall, actions related to Improving teaching practices received the largest number of mentions (258 out of the total 1168 responses made, 22.1%), followed by a focus on actions related to promoting the school's Academic press or Emphasis featured in 188 responses (16.1%). Actions relevant to Redesigning the organisation were noted 179 times (15.3% of total actions/strategies cited) followed by those connected to Setting directions (115, 11.5%) and Developing people (98, 8.4%).

These results link closely with the role of the head teacher as an instructional leader as conceptualised by Hallinger (2005) who

argued that leadership must be conceptualised as a process of mutual influence whereby instructional leaders influence the quality of school outcomes through shaping the school mission and the alignment of school structures and culture to promote a focus on continuous improvement and high expectations centred on raising the quality of teaching and learning.

In the next section we move on to discuss the process of modelling the statistical associations between various dimensions of leadership activity measured by the survey items and changes in pupil outcomes. Our models investigate the relationships among constructs related to leadership, those related to school processes and teachers' work and changes in various school conditions and pupil outcomes in particular, the extent that

these predict improvement in pupil attainment across three years.

5.2 Investigating the Relationships Between Leadership, School Processes and Changes in Pupil Outcomes: Developing the Structural Equation Models (SEM)

Exploratory factor analysis (EFA) followed by confirmatory factor analysis (CFA) was used to test the existence of hypothesised underlying dimensions identified as important in the literature review and measured by groups of survey items. Further SEM tested the proposed structural relations (i.e., through path analysis) between these and changes in key indicators of pupil attainment at the school level. Coefficients measure the strength of the net predic-

Dimensions	Questionnaire Items			
Setting Directions	1d. demonstrating high expectations for staff's work with pupils	1e. demonstrating high expectations for pupil behavior	1f. demonstrating high expectations for pupil achievement	1g. working collaboratively with the Governing body
Developing People	2b. encouraging staff to consider new ideas for their teaching	2e. promoting leadership development among teachers	2f. promoting a range of CPD experiences among all staff	2g. Encouraging staff to think of learning beyond the academic curriculum
Redesigning Organization (External Strategies)	3c. Encouraging parents in school's improvement efforts	3d. increasing dialogue about school improvement between pupils and adults	3f. building community support for the school's improvement efforts	3i. working in collaboration with other schools
Use of Data	4g. Encouraging staff to use data in their work	4h. encouraging all staff to use data in planning for individual pupil needs		

Tab. 4 - The questionnaire items that underpin the four-factor CFA model on Leadership Practice (Primary Heads).

tive link between two factors, taking into account all the relationships between other factors included in the model.

Four features (theoretical dimensions) that measure Leadership Practice: i) setting directions; ii) developing people; iii) re-designing the organisation; and iv) managing the teaching and learning programme were identified in the literature review. A good “fit” CFA model was identified for the primary head sample, in that the hypothesised model is consistent with the questionnaire data. Four dimensions (latent variables) of the measure of leadership practice for the primary sample were confirmed:

1. setting directions;
2. developing people;
3. re-designing organisation (external strategies); and
4. use of data.

These can be seen as a sub-set of activities/actions that help define the original Leadership Practice scale (the use of data measure is part of the broader construct of managing the teaching and learning programme). Tab. 4 lists the questionnaire items that identify these four dimensions for the primary head teacher sample.

We hypothesised that setting directions

Dimensions	Questionnaire Items			
Setting Directions	2b. encouraging staff to consider new ideas for their teaching	1e. demonstrating high expectations for pupil behaviour	1f. demonstrating high expectations for pupil achievement	1g. working collaboratively with the Governing body
Developing People	2b. encouraging staff to consider new ideas for their teaching	2e. promoting leadership development among teachers	2f. promoting a range of CPD experiences among all staff	2g. Encouraging staff to think of learning beyond the academic curriculum
Redesigning Organization (External Strategies)	3a. encouraging collaborative work among staff	3e. improving internal review procedures	3h. allocating resources based on pupil needs	3i. working in collaboration with other schools
Use of Data	4g. encouraging staff to use data in their work	4h. encouraging all staff to use data in planning for individual pupil needs		
Use of Observation	4b. regularly observing classroom activities	4c. after observing classroom activities, working with teachers to improve their teaching	4d. using coaching and mentoring to improve quality of teaching	

Tab. 5 - The questionnaire items that underpin the five-factor CFA model on Leadership Practice (Secondary Heads).

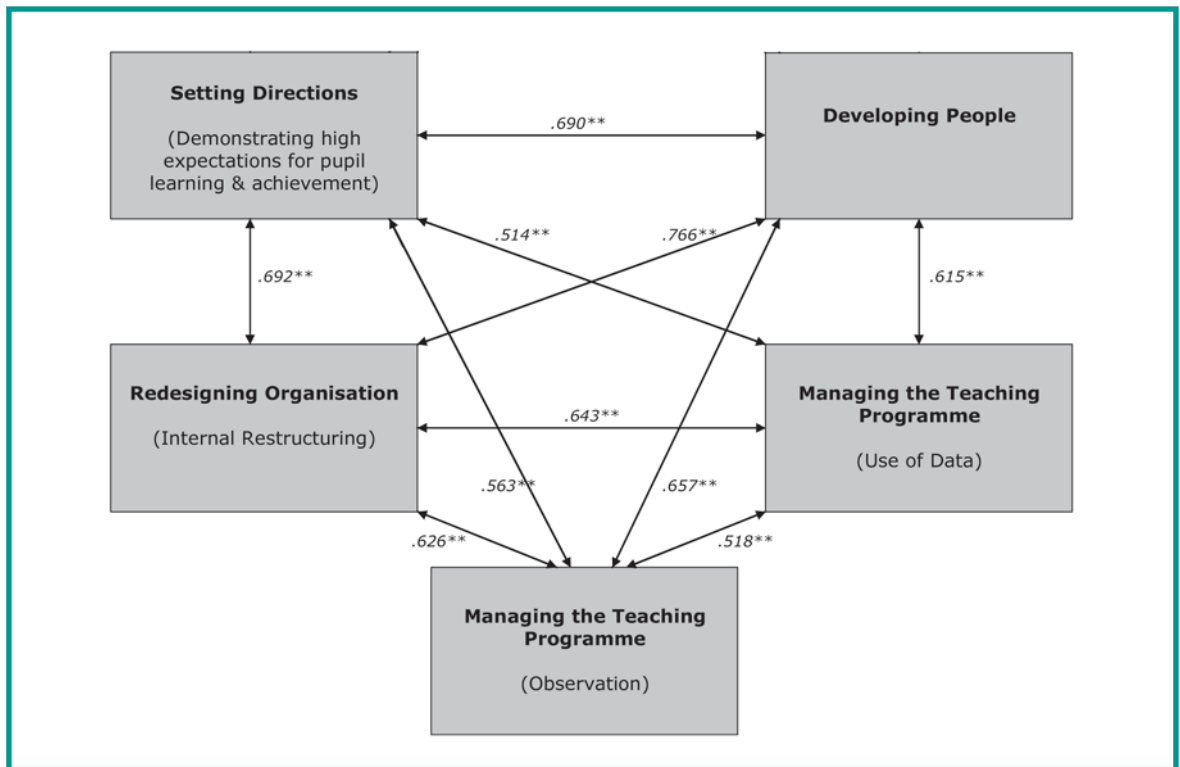


Fig. 3 - Correlations between the five dimensions of leadership practice (secondary heads).

would precede and influence actions related to redesigning the organisation, developing people and a focus on use of data (as explored later in the SEM analysis). It can therefore be seen as a 'prime' feature of leadership. The results confirm *that there are shared, core leadership practices for improving improved and effective primary schools in this sample, irrespective of school context*. The three dimensions of leadership practice – Setting Directions, Developing People and Re-designing Organisation (External Strategies) – can be viewed as core practices in this sample and are likely to be generalisable to the wider population of such primary schools. However there are differences in relation to the Use of data, this was a stronger feature of disadvantaged schools and those in the Low start improvement group.

A similar but five-factor model of Leadership practice was identified for the secondary head sample.

1. setting directions;
2. developing people;
3. re-designing organisation (internal strategies);
4. use of data;
5. use of classroom observation.

Tab. 5 lists the survey items that identify this five-factor model of secondary leadership practice. The results suggests that the use of classroom observation as described by items in the questionnaire survey was a more important feature for the improvement and effectiveness of secondary than for primary schools in the sample, and may reflect the role of departments and heads of departments within secondary schools (Harris *et al.*, 1995; Sammons *et al.*, 1997).

Fig. 3 illustrates that the five dimensions of secondary leadership practice were also statistically significantly highly correlated, in line with results for the primary sample. The

dimension Redesigning the Organisation (internal strategies) shows a stronger link with Developing People than other factors suggesting that head teachers in more effective/improved secondary schools who implement changes in one of these areas tend to bring about change in other areas also. Case study data in other chapters goes on to explore the qualitative evidence that illuminate and confirm these statistical patterns of association in the models.

We examined the mean factors scores for the five dimensions in relation to leadership practice for the secondary sample. In contrast to the primary sample, where the dimension Developing People showed the highest mean score, the score for Setting Directions was the highest for the secondary sample. The result suggests that Setting directions is the feature of leadership activity accorded a higher priority by secondary than primary head teachers and this may reflect the greater organisational complexity and size of secondary schools.

In contrast to results for the primary sample, statistically significant differences were found in secondary heads' perceptions in relation to some of the five dimensions on leadership practice between schools in different FSM bands, different school improvement groups and different sizes. This extends the explorations conducted at item level (Gu,

Sammons & Mehta, 2008; Sammons *et al.*, 2008).

Statistically significant differences were found relating to the four dimensions of i) setting directions, ii) redesigning organisation (internal strategies), iii) observation and iv) use of data. The mean factor scores for the Low Start school improvement group were higher than those for the other two school improvement groups, indicating the greatest level of reported change in the four dimensions of leadership practice over the past three years (2003-05). This suggests that level of leadership activity and emphasis may need to be greater to act as a catalyst for improvement in secondary schools that have a low starting base in terms of pupil attainment.

5.3. Improvement in school conditions

We do not discuss all the details of the results of our survey analyses of different dimensions related to school processes and teachers' work (the interested reader can find these in the full report, Day *et al* 2009). Nonetheless, one example of the findings in relation to the *Change in School Conditions* is illustrated in Tables 6 and 7 before discussion of the overall model that predicts improvements school performance as measured by changes in pupil attainment outcomes across three school years. First, the results are shown

	Extent of Change No change	A little	Some	A lot	Total
Enhanced commitment and enthusiasm of staff	54 (14.4%)	50 (13.3%)	121 (32.2%)	151 (40.2%)	376 (100%)
Promoted an orderly and secure working environment	79 (21%)	47 (12.5%)	85 (22.5%)	166 (44%)	377 (100%)
Enhanced local reputation	64 (17.1%)	65 (17.3%)	125 (33.3%)	121 (32.3%)	375 (100%)
Improved pupil behaviour and discipline as a result of A whole school approach	78 (20.7%)	55 (14.6%)	107 (28.5%)	136 (36.2%)	376 (100%)

Tab. 6 - Heads' perceptions of change in school conditions over 3 years (primary).

	Extent of Change No change	A little	Some	A lot	Total
Enhanced commitment and enthusiasm of staff	32 (8.9%)	49 (13.6%)	150 (41.6%)	130 (36%)	361 (100%)
Promoted an orderly and secure working environment	41 (11.4%)	58 (16.1%)	137 (38%)	125 (34.6%)	361 (100%)
Enhanced local reputation	44 (12.2%)	53 (14.7%)	107 (29.7%)	156 (43.3%)	360 (100%)
Improved pupil behaviour and discipline as a result of A whole school approach	44 (12.2%)	70 (19.4%)	127 (35.3%)	119 (33.1%)	360 (100%)

Tab. 7 - Heads' perceptions of change in school conditions over 3 years(secondary).

in terms of the extent of change that had occurred are shown. There are strong similarities between the two sectors, although secondary heads were more likely to emphasise their school's enhanced local reputation. The results from the Key Staff survey were in line with those found for head teachers and generally tended to view the extent of improvement more favourably.

CFA was used to examine the associations between the items related to changes in school condition in more detail. A three factor model was identified for secondary schools. This points to the extent of changes

in the behavioural climate in school conditions and positive change (reductions) in specific types of poor pupil behaviour over the last three years (see Tab. 8).

A similar CFA was conducted on the items related to changes in school conditions for the primary head teacher survey results (Tab. 9). It distinguished four rather than three factors. The primary scale on improvement in pupil behaviour ("PupMisBe") is identical to that of the secondary scale. However, the two primary scales on improvement in school conditions ("ImpSchoCo") and pupil attendance ("PupAtten") vary somewhat, for exam-

Dimensions	Questionnaire Items		
Improvement of School Conditions (ImpSchoC)	12f) School experienced: enhanced commitment and enthusiasm of staff	12g) promoted an orderly and secure working environment	12h) improved pupil behaviour and discipline as a result of a whole school approach
Improvement in pupil behaviour (PupMisBe)	13f) changes in: physical conflict among pupils	13i) physical abuse of teachers	13j) verbal abuse of teachers
Improvement in pupil attendance (PupAtten)	13a) Changes in: pupils' lateness to lessons	13b) pupils' lateness to school	13d) pupils' missing class

Tab. 8 - The questionnaire items that underpin the three-factor CFA model of improvement in school conditions (secondary).

Dimensions	Questionnaire Items		
Reduction in staff mobility and absence (StaffAbs)	12a) Reduction in staff mobility	12b) reduction in staff absence	
Improvement of School Conditions (ImpSchoC)	12d) School experienced: improved homework policies and practice	12f) promoted an orderly and secure working environment	12g) improved pupil behaviour and discipline as a result of a whole school approach
Improvement in pupil behaviour (PupMisBe)	13f) changes in: physical conflict among pupils	13i) physical abuse of teachers	13j) verbal abuse of teachers 13d) pupils' missing class
Improvement in pupil attendance (PupAtten)	13a) Changes in: pupils' lateness to lessons	13e) pupils' mobility/ turnover	

Tab. 9 - The questionnaire items that underpin the four-factor CFA model of improvement in school conditions (primary).

ple an improved homework policy emerged as one of the items for the primary sample, but for secondary schools the item enhanced commitment and enthusiasm of staff featured more strongly in the factor on improved school conditions. In addition, the primary CFA model has an additional scale on the extent of change/improvement in terms of reduction in staff mobility and turnover ("StaffAbs").

Due to these differences it was decided to analyse the primary and secondary head teacher survey data separately and to construct separate SEM to predict changes in pupil attainment outcomes for comparisons across the two sectors.

5.4. A structural model of leadership practice in effective/improved secondary schools

Theoretical relationships between these latent variables were first postulated by the researchers, based their knowledge of related fields and empirical research in the area of study, including the emerging case study

findings and the literature review. The hypothesised regression structure among the latent variables was then tested statistically with the secondary head sample data..

We created a full SEM model of head teachers' perceptions of leadership practices and relationships with change (improvement) in pupil academic outcomes over three years (2003-05). This was based on survey data from secondary head teachers linked with measures of school performance constructed from data on student attainment in national GCSE examinations. The strength of the loadings indicates the nature and strength of the relationships between 19 dimensions (latent variables) that emerged from the analyses of the data set. Four levels of relationships were identified, predicting change in pupil attainment outcomes.

Level 1. It comprises three key dimensions of leadership: 'Setting Directions', 'Re-designing Organisation' and 'Head Trust' plus three other dimensions Developing People, Use of Data and Use of observation linked with the first two. There is a strong

positive correlation between the first two constructs ($r=0.70$) 'Setting Directions' and 'Redesigning the Organisation', both relating to *change* in the practice of leadership over the three-year period of 2003-05. However, no significant links were found between either of these two constructs and the separate construct of 'Head Trust', suggesting that the two aspects of leadership practice by the head and their "relational trust" in the staff may have differing roles in improving school performance and pupil outcomes. As will be discussed later, the head teacher's impact on change in pupil academic outcomes seems to operate through their influences on different groups of people in the school and on a range of intermediate outcomes relating to improvement in teacher collaborative culture, pupil motivation, behaviour and attendance. The positive consequences of school leaders' high relational trust for school organisation and for pupils have been discussed in detail in Robinson's work (2007). She argues that trust in schools is a core resource for improvement. In addition to the three key dimensions of leadership, there are another three dimensions at this level: 'Use of Data', 'Developing People' and 'Use of Observation'. These three dimensions, together with 'Setting Directions' and 'Redesigning Organisation', form a structural model of change in leadership practice and activities over three years. There appear to be no direct or indirect relationships between this structural model and the independent construct 'Heads Trust'. We also identified links between these measures of leadership practice and the dimensions of distributed leadership (described below). This Leadership practice model can be seen as at the core of head teachers' strategic thinking and planning to effect improvement, while the 'Heads Trust' factor reflects relationships the emotional functioning of the organisation.

Level 2. It comprises four dimensions in relation to leadership distribution in the school:

Distributed Leadership, Leadership by Staff, SLT Collaboration and the SLT's Impact on Learning and Teaching. The dimension 'Heads Trust' has a direct moderate effect on the dimension 'SLT Collaboration' and direct but relatively weaker effects on the other dimensions 'Leadership by Staff', 'SLT's Impact on Learning and Teaching', and 'Distributed Leadership'. The two dimensions 'Redesigning Organisation' and 'Setting Directions' appear to have an indirect positive impact on 'Distributed Leadership' through 'Developing People'. The effect of change in the extent of 'Developing People' over three years on 'Distributed Leadership' is by contrast weak and negative. This may be because where more attention is required for 'Developing People', the conditions may not yet be seen as appropriate for greater 'Distributed Leadership'. As the SEM results for secondary schools suggest, the leadership practices of the head and of the SMT (Levels 1 & 2 dimensions) appear to influence, directly or indirectly, the improvement of different aspects of school culture and conditions (Level 3 variables) which then indirectly impact on the change in pupil academic outcomes through improvements in several important intermediate outcomes (Level 4 variables).

Level 3. It comprises four dimensions relate to improved school and classroom processes which seem to function as mediating factors in this structural model: 'Teacher Collaborative Culture', 'Assessment for Learning', 'Improvement in School Conditions', and 'External Collaborations and Learning Opportunities'.

Level 4. It comprises four dimensions that relate to improvements in intermediate pupil outcomes: 'High Academic Standards', 'Pupil Motivation and Learning Culture', 'Change in Pupil Behaviour', and 'Change in Pupil Attendance'. These constructs appear to be important intermediate outcomes which have direct or indirect effects on changes in pupil academic outcomes over three years.

It is also evident that some latent constructs in our model have direct effects on constructs at more than one level. For example, in addition to its impact on Level 2 variables, 'Head Trust' also has a direct moderate impact on 'Teacher Collaborative Culture' (Level 3). 'Redesigning Organisation' also has a direct moderate effect on 'Improvement in School Conditions' (Level 3) which appears to indirectly promote positive change in pupil academic attainment outcomes through change in pupil behaviour (Level 4).

It is also interesting to note that the dimension 'Teacher Collaborative Culture' has a direct moderate impact on improvement in 'Pupil Motivation and Learning Culture' over three years, which in turn has an indirect effect on change in the 'Pupil Academic Outcomes' measure through the impact on two dimensions related to intermediate student outcomes 'Improvement in Pupil Attendance' and 'Improvement in Pupil Behaviour'.

In addition, three constructs were found to have small direct effects on change in 'Pupil Academic Outcomes': the dimension 'SLT's Impact on Learning and Teaching', 'Leadership by Staff' and 'Improvement in Pupil Behaviour'.

We also constructed a similar SEM to predict changes in primary schools' academic performance in English and in mathematics (measured by change in the % pupils reaching Level 4 in assessments at the end of KS2 over three years). The models were in broad accord with those reported for secondary schools (for further details see Day *et al* 2009). They again point to the way SEM can help to uncover the interrelationships among different features of leadership activities and practices, and other indicators school organisation and culture and show how leadership activities shape school and classroom processes and, indirectly, pupil outcomes.

6. Summary and Conclusions

This article summarises the research design of the leadership and pupil outcomes study. It provides explains the importance of the mixed methods design and the sampling strategy and highlights some of the survey findings in academically effective and improving schools in England. Full details of the project findings are presented in detailed reports (Day *et al.*, 2007; 2009) in which we draw together both the qualitative case study and quantitative results to increase our understanding of the associative and causal direct and indirect effects of leadership on pupil outcomes. Here we highlight three aspects that emerge strongly from our quantitative data.

The current findings on academically effective and improved schools in England provide new evidence that demonstrates the links between various leadership dimensions and practices and changes in school processes and, ultimately, pupil outcomes. This chapter has reported only part of the rich data and analyses conducted for the mixed methods leadership and pupil outcomes project. However, it illustrates the existence of moderately strong direct effects of leadership on a range of important dimensions of school and classroom processes and points to modest but statistically significant indirect links with changes in school conditions that lead to improvements in students' academic outcomes at the school level for a large sample of improved and effective schools.

Robinson, *et al* (2008) have reported the results of a "best evidence" meta analysis of 27 studies of school leadership effects. Noting variation in these effects depending on the type of leadership practice being examined, results of Robinson's review indicate approximately the same level of effect as typically reported in earlier studies – small (.11) to medium (.42) effect sizes although in some instances surprisingly larger effect sizes are reported and the variation between individu-

al studies is marked indicating, the potential problem of the influence of outlier studies based on small numbers conducted in the US only and at an earlier time period. Robinson *et al* (2008) conclude that Instructional leadership effects are substantially larger than those in studies of transformational leadership. Rather than seek to identify specific styles or types of leadership our research has investigated different dimensions linked with strategies and actions. It suggests that some leadership effects on various school and classroom processes are moderately strong. The effects on improvements in pupils' outcomes operate indirectly as might be expected given the role of leaders, especially the head teacher in schools. A range of research in the school effectiveness tradition has drawn attention to the relative strength of teacher compared with school effects (Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000; Creemers & Kyriakides, 2008), thus school and leadership effects would be expected to operate most closely on academic outcomes via their effects on teachers, and teaching quality and on promoting a favourable school climate and culture that emphasises high expectations and academic outcomes. The present study highlights, in particular, the importance of promoting an orderly and favourable behavioural climate and positive change in pupil behaviour and attendance as intermediate outcomes that themselves promote improvement in school attainment levels. It also highlights the direct links between head teacher actions to redesign the organization and improvement in school conditions.

While the direct effects of school leadership are generally found to be weak, these effects should be interpreted in relation to the size of the effects of other school variables, which are generally found to have relatively small effects in comparison with teacher effects (Creemers & Kyriakides, 2008). However, through consistency in approach and a clear focus, we suggest that "synergistic effects" may be promoted through the combination of various relatively small effects in the

same direction that promote better teaching and learning and an improved culture especially in relation to behaviour and attendance other pupil outcomes such as motivation and engagement as illustrated in our models. The case study chapters provide illustrations and evidence of such interactions.

The current research study is, we believe, the first of its kind to focus explicitly on studying leadership and pupil outcomes in a large sample of schools identified as more academically effective and improved. We built on earlier innovative quantitative research such as that by Silins & Mulford (2004) and Mulford (2008) that explored leadership effect on a range of non-cognitive pupil outcomes and on an indicator of attainment using SEM approaches. Our study differs, however, because we did not adopt a cross sectional approach examining attainment at a specific time point but rather chose an explicit focus in predicting change in attainment over time, in other words improvement in pupil outcomes. Thus our SEM can be seen to fit a dynamic rather than a static theory of educational effectiveness (Creemers & Kyriakides, 2008). This has advantages because we have been able to examine schools in three different improvement groups depending on their initial starting point in terms of pupil attainment (Low, Moderate or High) as well as using SEM to predict change in outcomes across all schools in the sample.

Our results differ somewhat from those reported by Kruger, Witziers & Slegers (2007) that investigated the impact of school leadership on school level factors. Their study also used a SEM path analysis to test and validate a causal model. They found no direct or indirect effects of educational leadership on student commitment in a secondary analysis of data on secondary schools and leadership in the Netherlands. A major difference is that they did not study attainment or improvement in attainment and thus direct comparisons are not possible. Nonetheless, their models do indicate significant relationships between leadership and quality of the school organi-

sation in accord with our findings. More comparative research on leadership effects in a range of different countries and investigating a greater variety of student outcomes are needed to test the generalisability of the present findings in other contexts (Pashiardis & Ribbins, 2003; Brauckmann & Pashiardis, 2009) Recent multilevel longitudinal research by Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, (2010) in Cyprus examined changes in one age group primary students' attainments and examined the relationships among school leadership, school culture and student achievement and suggested evidence of some small possible direct effects of school leadership. This work, however, did not examine change in school performance over three years as has been reported here.

We also acknowledge limitations in our study. Because we focus on predicting change in student outcomes and explore the factors associated with this, our results are particularly relevant to enhancing understanding about the processes of school im-

provement and the role of leadership in improving schools. We do not cover the full range of schools and so our findings cannot tell us about leadership practices in schools where pupil attainment results are only as might be predicted by intake, or where they are by contrast declining or ineffective. Moreover, in the quantitative models we rely on head teacher and key staff survey data to provide measures based on perceptions of leadership, of change in processes including school conditions and of intermediate pupil outcomes that we relate to independent measures of change in measured pupil attainment at the school level across a three year period. The strength of our mixed methods design, however, incorporating rich data from 20 case study schools further extends the scope and rigour of the research and provides additional evidence relevant to our understanding of the way leadership can promote better pupil outcomes in more academically effective and improved schools (Day *et al.*, 2009).

References

- Braukmann S. & Pashiardis P. (2009). *From PISA to LISA New Educational Governance and School Leadership- exploring the foundations of a new relationship in an international context*, paper presented to the AERA annual meeting, Sandiego, April 2009.
- Creemers B.P.M. & Kyriakides L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London: Routledge.
- Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu, Q., Penlington C., Mehta P. & Kington A. (2007). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Interim report*, DSCF Research Report RR018. Nottingham: Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership.
- Day C.W., Sammons P. & Gu Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), pp. 330-342.
- Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q., Penlington C., Mehta P., Brown E. & Kington A. (2009). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF*, Nottingham: Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership.
- Goldstein H. (1995). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold. New York: Halsted Press.
- Gu Q., Sammons P. & Mehta P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 43-63.
- Hallinger P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in schools*, 4(3), pp. 1-20.
- Harris A., Jamieson I. & Russ J. (1995). A study on effective departments in secondary schools. *School Organization*, 15(3), pp. 289-299.
- Kruger M., Witziers B. & Sleegers P. (2007). The Impact of School Leadership on School Level Factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), pp. 1-20.
- Kythreotis A., Pashiardis P. & Kyriakides L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), pp. 218-240.
- Leithwood K. & Day C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 1-4.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood K., Louis K., Anderson S. & Wahlstrom K. (2004). *The Learning from Leadership Project (2004-2009)*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A. & Hopkins D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership, DfES London and NCSL, Nottingham.
- Luyten H. & Sammons P. (2010). *Multilevel Modelling*. In B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, London: Routledge Taylor Francis, pp. 246-276.
- Mulford B. (2007). Successful school leadership: What and who decides? *Australian Journal of Education*, 51(3), pp. 228-246.
- Mulford B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning in schools*. Australian Education Review, volume 53. Camberwell, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Mulford B. & Silins H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), pp. 175-195.

- Pashiardis P. & Ribbins P. (2003). On Cyprus: The making of secondary school principals. *International Studies in Educational Administration*, 31(2), pp. 13-34.
- Robinson V.M.J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wymalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson V.M.J., Lloyd C.A. & Rowe K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), pp. 635-674.
- Scheerens J. & Bosker R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Silins H. & Mulford B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, 40(5), pp. 425-446.
- Silins H. & Mulford B. (2004). Schools as Learning Organisations- Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(4), pp. 443-466.
- Sammons P. (2008). Zero Tolerance of Failure and New Labour Approaches to School Improvement in England. *Oxford Review of Education*, 34(6), pp. 651-664.
- Sammons P., Thomas S. & Mortimore P., (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman.
- Sammons P., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Jelcic H., Barreau S., Grabbe Y. & Smees R. (2008). *Relationships between pupils' self-perceptions, views of primary school and their development in Year 5*. London: Institute of Education, University of London.
- Tashakkori A. & Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and behavioural Research*, Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Teddlie C. & Reynolds D.S. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Oxford: Pergamon.
- Teddlie C. & Sammons P. (2010). *Applications of mixed methods to the field of educational effectiveness research*. In B.P.M Creemers, L. Kyriakides & P. Sammons (Eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, London: Routledge Taylor & Francis, pp. 115-152.

Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Management - via Capo di Lucca, 34 - 40126 Bologna (Italia) - Tel. +39 051 2098100 - e-mail: angelo.paletta@unibo.it.

Estratto

Il presente lavoro sintetizza i presupposti teorici, il disegno della ricerca e le caratteristiche del contesto in cui si è svolto il progetto “Leadership per l'apprendimento”, finanziato e coordinato dall'Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativi (IPRASE). Vengono dunque descritti i rapporti tra leadership e accountability, tra leadership e school improvement che fanno da base concettuale al progetto. Il progetto ha visto la partecipazione di 47 scuole della Provincia Autonoma di Trento e relativi dirigenti scolastici, 1.540 insegnanti e 465 collaboratori dei dirigenti scolastici, attraverso una serie di raccolte dati basate su interviste ai dirigenti scolastici, questionari per gli insegnanti e i collaboratori e osservazioni sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici.

Parole chiave: dirigenti scolastici, leadership per l'apprendimento, accountability, miglioramento.

Abstract

This paper summarises the theoretical assumptions, research design and characteristics of the context for the “Leadership for learning” project, funded and coordinated by IPRASE. The relationship between leadership and accountability and between leadership and school improvement, forming the conceptual basis for the project, are then described. The project saw the participation of 47 schools in the Autonomous Province of Trento and the relative head teachers, 1,540 teachers and 465 administrative staff assisting principals. It involved collecting a range of data based on interviews with head teachers, questionnaires for teachers and administrative staff and observation of head teachers at work.

Key words: school principals, leadership for learning, accountability, school improvement.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit fasst die theoretischen Annahmen, die Ziele der Forschung und die Merkmale des Kontextes zusammen, in dem das vom Landesforschungs- und Bildungsinstitut IPRASE finanzierte und koordinierte Projekt “Leadership für das Lernen” durchgeführt wurde. Es werden die Zusammen-

hänge zwischen Leadership und Accountability beschrieben, zwischen Leadership und School improvement, die dem Projekt konzeptuell zugrunde liegen. An dem Projekt nahmen 47 Schulen in der autonomen Provinz Trient und ihre entsprechenden Schulleiter, 1540 Lehrkräfte und 465 Mitarbeiter der Schulleiter teil. Die Erfassung der unterschiedlichen Daten erfolgte durch Befragungen der Schulleiter, durch Fragebögen für die Lehrkräfte und Mitarbeiter sowie durch Beobachtungen der Schulleiter bei ihrer Arbeit.

Schlüsselwörter: schulleiter, führung für das lernen, verantwortung, verbesserung.

1. Introduzione

La ricerca internazionale offre evidenze convergenti in merito al ruolo dei dirigenti scolastici come leader per l'apprendimento. I dirigenti scolastici possono rappresentare la figura singolarmente più importante all'interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l'efficacia delle scuole (Leithwood & Riehl, 2003; Scheerens, 2012; Halligher, 2011; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). La questione non è se i dirigenti scolastici fanno "la differenza", ma in che modo, attraverso cioè quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento.

Mentre la ricerca educativa e l'osservazione quotidiana del lavoro dei dirigenti, portano a riconoscere apertamente che la leadership rappresenta una componente chiave per una "buona scuola", non esiste unanimità di vedute su quali forme di leadership fanno la differenza (stili), su come differenti forme di leadership contribuiscano al miglioramento delle scuole (processi), su come misurare l'efficacia della leadership (outcome) (Gronn, 2003; Barker, 2005; Bruggen-*cate et al.*, 2012; Hallinger & Huber, 2012; Day & Sammons, 2013).

I dirigenti scolastici rappresentano una risorsa rara e a elevata specificità, per la quale conta l'identificazione con il contesto scolastico (Neumersky, 2013). Le performance scolastiche sono influenzate da fattori come le strutture organizzative, la cultura e la sto-

ria, l'ambiente esterno, ma tutti questi fattori co-agiscono con le pratiche di leadership, rendendo arbitraria la netta separazione dell'azione del dirigente scolastico rispetto alle variabili di contesto (Birnbaum, 1992).

In effetti, seguendo un approccio di tipo contingente, la ricerca ha rivelato che i tratti individuali del leader (valori, credenze, conoscenze, esperienze) e le relazioni leader-follower sono influenzati dal contesto ambientale e organizzativo, per cui più che ricercare uno stile ottimale di leadership, buono per tutte le occasioni, dovremmo guardare alla leadership come al risultato dell'interazione situazionale rispetto alle caratteristiche dei follower e del contesto (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014).

L'approccio contingente ha portato a declinare differenti caratteristiche della leadership in differenti contesti (Paletta, 2007; Robertson & Timperley, 2011). La ricerca ha documentato la diversa efficacia delle pratiche di leadership nelle scuole primarie rispetto a quelle secondarie, nelle scuole statali rispetto a quelle private, nelle scuole con una diversa dotazione iniziale di capitale professionale (soprattutto competenze e turnover dei docenti), nelle scuole che operano in contesti socio economico culturali poveri rispetto a scuole che si trovano in contesti ricchi, nelle scuole in contesti dinamici in rapido cambiamento rispetto a scuole in contesti relativamente stabili, nelle scuole in crisi da ristrutturare (Leithwood, Harris & Strauss, 2010) e, ultimo non per importanza, la ricerca ha documentato l'efficacia di stili diversi

	School Accountability	School Improvement
Assunzioni che stanno alla base della promozione della LpA	LpA è uno strumento per perseguire il miglioramento degli esiti formativi e degli apprendimenti, implementando su base locale gli obiettivi di sistema definiti centralmente dalle politiche dell'istruzione.	LpA è uno strumento per perseguire il miglioramento degli esiti formativi e degli apprendimenti, facendo emergere localmente obiettivi e soluzioni attraverso il potenziamento delle comunità professionali.
Concetto di Performance alla base del miglioramento scolastico	Stretto: tassi di abbandono, esiti formativi e apprendimenti degli studenti misurati attraverso indicatori oggettivi e comparabili (ad es. esiti prove Invalsi).	Largo: apprendimento autentico (deep learning) comprensivo di conoscenze, abilità, competenze, valori, intesi come parti inscindibili del capitale umano dello studente.
Valutazione delle prestazioni individuali e organizzative	Valutazione sommativa formale delle prestazioni per scopi di incentivazione estrinseca del personale.	Valutazione formativa, rivolta allo sviluppo professionale del dirigente scolastico e dei docenti.
Responsabilizzazione del DS sui risultati	Diretta: perseguimento di obiettivi finali direttamente collegati agli esiti formativi e agli apprendimenti.	Indiretta: perseguimento di obiettivi intermedi (o di processo) strumentali al conseguimento degli obiettivi finali.

Tab. 1 - Due differenti approcci di Leadership per l'Apprendimento (LpA) School Accountability School Improvement.

stili di leadership nel ciclo di vita della carriera dirigenziale (Sergiovanni, 2000; James *et al.*, 2006; Jacobson & Bezzina, 2008; Bendikson, Robinson & Hattie, 2011; Briggs, Coleman & Morrison, 2012).

D'altra parte, le assunzioni, gli atteggiamenti e i comportamenti dei dirigenti trovano un ancoraggio storicamente determinato rispetto alle specifiche traiettorie di cambiamento a cui sono sottoposti i sistemi educativi in una certa epoca. I dirigenti, pur operando in contesti differenti, devono confrontarsi con le medesime sfide di ordine culturale, sociale, politico, economico, tecnologico e legale che caratterizzano un dato momento storico. L'interpretazione circa la portata di tali cambiamenti, il loro significato e le effettive implicazioni pratiche dipendono dalle specificità dei contesti d'insegnamento e apprendimento, ma su un piano generale ten-

dono a plasmare il modo di essere dirigente, la filosofia direzionale e l'impostazione organizzativa che viene data alla scuola.

Analogamente a quanto sta accadendo in altri paesi, anche in Italia le politiche dell'istruzione e gli sviluppi delle pratiche professionali, stanno portando all'affermazione di una nuova leadership scolastica alla quale ci si riferisce comunemente con il termine "leadership per l'apprendimento" (Sammons *et al.*, 2011). In particolare, emergono due principali traiettorie di cambiamento che anche nel nostro paese pongono nuove sfide per lo sviluppo della leadership verso questa direzione:

1. la responsabilizzazione sui risultati che è alla base dei nuovi sistemi di accountability (Paletta, 2014; Loeb & Strunk, 2007);
2. l'evoluzione delle pratiche professionali

verso una “nuova pedagogia” che pone al centro dell’azione educativa lo studente e l’apprendimento autentico (deep learning) (Fullan & Langworthy, 2014; Conley & Darling-Hammond, 2013).

Le richieste top-down che provengono dai sistemi di accountability assumono un concetto di leadership orientato ai risultati che presenta caratteristiche distintive e potenziali trade-off rispetto a un approccio di leadership for learning che si sviluppa spontaneamente, bottom-up, dentro le scuole per effetto di nuove istanze sociali e di una “nuova pedagogia”.

Nella Tab. 1 sono messi a confronto due diversi concetti di Leadership per l’Apprendimento (LpA) i quali pur condividendo il comune orientamento ai risultati, in realtà hanno profonde differenze in ordine alle assunzioni che stanno alla base della promozione di questo approccio, agli obiettivi perseguiti, al concetto di performance alla base del miglioramento scolastico, al modo in cui i dirigenti scolastici sono responsabilizzati sui risultati.

2. Leadership e Accountability

Il termine accountability, portato in Italia dall’ondata di riforme che a livello internazionale hanno ispirato il Nuovo Management Pubblico (NPM), è entrato progressivamente nel linguaggio comune, ponendosi al centro delle riforme della pubblica amministrazione.

Il termine accountability sintetizza “responsabilità”, “compliance” e “trasparenza”, tre aspetti distinti ma interconnessi di un assetto di governo dell’istruzione che redistribuisce i poteri decisionali a favore di autonomie amministrative locali potenziate perché nelle migliori condizioni, informative e relazionali, per identificare e soddisfare i bisogni dei cittadini-utenti (Paletta, 2014).

Accountability esprime anzitutto la responsabilità per i risultati conseguiti da un’organizzazione nei confronti di uno o più por-

tatori di interesse (account-holders o accountees) da parte di un soggetto o di un gruppo di soggetti (accountors) che subiscono le conseguenze dirette – positive (premi) o negative (sanzioni) – delle loro scelte e azioni a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi.

In questo senso, l’accountability segna un cambiamento radicale delle responsabilità del personale, passando dalla conformità a procedure amministrative (input), alla responsabilità di gestione dei processi (output), arrivando a puntare l’attenzione sulla capacità di incidere effettivamente sulla soddisfazione dei bisogni, sulla capacità di aggiungere valore sia rispetto a uno stato di bisogno iniziale dell’individuo (capitale umano), sia, in senso più generale, attraverso un cambiamento di ordine economico, sociale e culturale nell’intera comunità di appartenenza (capitale sociale).

Nei sistemi di accountability la misurazione e la valutazione delle prestazioni individuali e organizzative rappresentano il necessario contrappeso rispetto al decentramento amministrativo. Autonomia e responsabilità vanno di pari passo poiché l’autonomia senza responsabilità rischia di tradursi in autoreferenzialità e perché la responsabilità senza autonomia pone problemi di attribuzione dei risultati e di assegnazione delle cause degli scostamenti, rendendo imprevedibili gli effetti dei sistemi di valutazione e le conseguenze collegate ai sistemi di ricompensa (Paletta, 2014).

Promuovere un approccio di LpA ispirato dai principi di accountability significa enfatizzare l’implementazione degli obiettivi di sistema definiti centralmente da un’autorità amministrativa (un distretto scolastico, un ufficio scolastico regionale o un’intendenza provinciale) la quale pianifica gli indirizzi generali e negozia con i singoli dirigenti scolastici obiettivi contestualizzati. Ai dirigenti scolastici si chiede di dimostrare una leadership per apprendimento in un duplice senso:

a) anzitutto, perché gli obiettivi di risultato – da cui può dipendere una porzione si-

gnificativa della valutazione della prestazione e gli incentivi materiali ad essa collegati (retribuzione e carriera) – sono definiti con riferimento a precisi indicatori e target quantitativi relativi agli esiti formativi e agli apprendimenti degli studenti, come ad esempio la riduzione di una certa percentuale dei tassi di abbandono scolastico oppure migliorare gli esiti delle prove nei test standardizzati a confronto con i dati regionali o nazionali;

- b) in secondo luogo, perché il focus dei sistemi di accountability sulla responsabilità per i risultati di apprendimento, per loro natura co-prodotti e di lungo periodo, implica da parte del dirigente scolastico capacità di indirizzo, persuasione, influenza di una platea molto ampia di soggetti, interni ed esterni alla scuola – studenti, famiglie e altri soggetti delle comunità locali – quale condizione necessaria per il perseguimento degli obiettivi di risultato.

La ricerca educativa ha dimostrato che alcuni tipici indicatori assunti alla base dei moderni sistemi di accountability come gli apprendimenti degli studenti nei test standardizzati, il successo scolastico o i risultati a distanza nei successivi gradi di studio, sono il prodotto principalmente di variabili extrascolastiche riconducibili al background socio economico culturale degli studenti, alle scelte e alle motivazioni delle famiglie, al contesto locale e generale in cui si trova una scuola. I dirigenti scolastici non hanno diretta influenza su queste forme di outcome e devono ripensare il proprio approccio rispetto a quei fattori antecedenti (supervisione e monitoraggio della didattica, sviluppo professionale dei docenti, relazioni con le famiglie, ecc.) che possono guidare gli insegnanti, gli studenti e tutti i soggetti rilevanti nel processo di co-produzione dei risultati nello specifico contesto in cui opera la scuola.

Anche dove l'autonomia scolastica è completa e le scuole gestiscono i diversi ambiti decisionali, compresa la gestione delle risorse umane e finanziarie, la diretta responsabilizzazione del dirigente scolastico rispetto agli outcome determina un disallineamento tra autonomia e responsabilità. Il dirigente scolastico controlla soltanto in parte le risorse e le condizioni operative e di contesto da cui dipendono i risultati su cui viene valutato, con la conseguenza che quanto più è largo questo gap di controllo tanto più i dirigenti tendono ad alimentare un senso di frustrazione e di imprevedibilità delle proprie azioni rispetto agli esiti (Merchant & Riccaboni, 2001).

Il gap di controllabilità dei risultati può spingere i dirigenti a negoziare al ribasso gli obiettivi con le autorità amministrative, ad assumere comportamenti opportunistici per fare apparire miglioramenti di breve periodo degli indicatori di risultato¹ oppure semplicemente potrebbero essere indotti a sottovalutare altri aspetti importanti dell'apprendimento come l'ampliamento dell'offerta formativa, le competenze di cittadinanza attiva o quelle trasversali, non standardizzate, di difficile misurazione e apprezzabili pienamente soltanto nel lungo periodo.

Tali conseguenze sono altamente probabili quando i sistemi di accountability valutano la performance dei dirigenti commisurandole direttamente al grado di raggiungimento di determinati target e "attaccano" alla valutazione incentivi high-stakes come premi, minacce di punizione, la collocazione in una fascia più elevata, utile per gli avanzamenti di carriera (Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015). La gestione della motivazione del dirigente scolastico si basa principalmente su incentivi estrinseci, ma questo presuppone che siano chiari i legami tra mezzi e fini, tra processi da attuare e obiettivi da realizzare, tra impegno e risultato. Laddove questa re-

¹ Ad esempio, potrebbe promuovere forme di teaching to the test, pratiche di selezione nelle iscrizioni o di selezione avversa nei confronti degli studenti durante i test.

lazione non è chiara e i risultati finali dipendono da fattori fuori dal controllo dei dirigenti scolastici, incentivi ad alto potenziale collegati direttamente alla performance potrebbero dimostrarsi controproducenti.

D'altra parte, le ricompense materiali, se strutturate in modo adeguato, possono stimolare l'innovazione e i processi di cambiamento nelle scuole, ma presuppongono da parte del dirigente scolastico un forte senso etico e la capacità di influenzare soggetti e azioni fuori dal proprio controllo diretto. Quando i fini sono chiaramente definiti, ma i mezzi sono lasciati alla scelta individuale, i dirigenti possono essere spinti a essere più creativi, mettendo in discussione modi consolidati di operare, possono lavorare sullo sviluppo professionale dei docenti, cercare di convincere le famiglie dell'importanza di collaborare con la scuola per raggiungere certi esiti formativi e possono costruire reti e partnership con altri soggetti che controllano risorse o possiedono competenze preziose per il miglioramento scolastico (ad esempio, per l'inclusione dei ragazzi svantaggiati o per l'integrazione degli studenti stranieri o per l'orientamento).

Pertanto, la questione critica dei moderni sistemi di accountability in settori come l'istruzione è come coniugare la necessaria incentivazione del personale verso il perseguimento dei risultati di apprendimento con la natura dei "prodotti" e delle "tecnologie" educative, frutto di processi di co-produzione e di co-responsabilizzazione di una moltitudine di portatori d'interesse. Sappiamo che dirigenti e docenti dovrebbero promuovere una "scuola inclusiva", ambienti educazionali aperti, partecipativi, finalizzati, coinvolgenti l'impegno e le competenze di studenti, famiglie e di molti altri attori della comunità. Ciò è necessario al processo di co-produzione, ma non è chiaro sulla base di quali motivazioni dirigenti e docenti dovrebbero sentirsi incentivati a farlo. Non solo gli incentivi estrinseci dei moderni sistemi di accountability non sembrano essere sufficienti, ma potrebbero produrre effetti imprevisti come la manipolazione dell'impegno degli stakeholder e la loro

strumentalizzazione rispetto a obiettivi di breve periodo.

3. Leadership e School Improvement

L'approccio school improvement è espressione di assunzioni in parte diverse intorno alla natura dell'apprendimento, al ruolo dell'insegnamento e all'esercizio della leadership scolastica.

A fondamento dell'approccio school improvement si pone la credenza che preparare gli studenti per l'università e il mondo del lavoro nel 21° secolo, significhi porre attenzione a un insieme articolato di conoscenze e competenze comprese quelle che consistono in modi estesi di comunicazione (scritta, orale, in formati multimediali, ecc.), capacità di pianificare, valutare e ridefinire strategie di soluzioni, capacità di condurre indagini approfondite (ad esempio project work che implicano la valutazione di fonti multiple di evidenze), capacità di collaborare con gli altri nella definizione o nella soluzione dei problemi.

Il mondo del lavoro di oggi domanda capacità di risolvere problemi non di routine e questa richiesta è destinata ad aumentare nel futuro poiché computer e macchine elettroniche sostituiranno gli esseri umani nel realizzare compiti di routine sia manuali che analitici (OECD, 2014).

È interessante notare come queste forme di outcome per quanto primarie per l'accesso all'università e per il successo nel mondo del lavoro, possano invece essere marginali rispetto ai contenuti dei test standardizzati nei moderni sistemi di accountability. Secondo Conley e Darling-Hammond (2013), negli Stati Uniti i correnti test standardizzati per lo più richiedono agli allievi di ricordare o riconoscere parti frammentate e isolate di informazioni. Raramente richiedono agli studenti di applicare il loro apprendimento e quasi mai richiedono agli allievi di dimostrare competenze di ordine superiore come il problem solving (OECD, 2014).

Già nel 2003 OCSE-PISA aveva cercato di rilevare competenze nel problem solving, ma soltanto PISA 2012 ha introdotto un autonomo ambito di valutazione che si focalizza su competenze generali di ragionamento degli studenti e non semplicemente sulla loro capacità di risolvere problemi in un particolare contesto disciplinare.

Questi sviluppi sono espressione della necessità di fare riferimento ad un concetto ampio di “apprendimento”(deep learning) e come conseguenza non solo ad una “nuova pedagogia”, ma anche ad un differente concetto di leadership per l’apprendimento.

Fullan e Langworthy (2014) sostengono che la “nuova pedagogia” non è semplicemente l’utilizzo in classe di nuove strategie d’insegnamento. La nuova pedagogia è espressione di nuovi modelli di insegnamento e apprendimento favoriti dal crescente e pervasivo utilizzo di risorse e strumenti digitali che prendono corpo all’interno di ambienti educativi interattivi nei quali si chiede agli studenti di scoprire e creare nuova conoscenza e di collegare la conoscenza con il mondo reale.

Secondo gli autori, mentre nella pedagogia tradizionale la qualità degli insegnanti è valutata primariamente in termini della loro abilità di fornire contenuti in una specifica area di specializzazione, nel modello della nuova pedagogia è rilevante anche il repertorio di strategie d’insegnamento e le abilità di costruire relazioni partecipative con gli studenti per metterli nelle condizioni di padroneggiare i processi di apprendimento. Nel nuovo modello, la tecnologia è pervasiva ed è impiegata direttamente dagli studenti per scoprire, creare e utilizzare nuova conoscenza rispetto al mondo reale. Il focus è il processo di apprendimento, governato dall’insegnante attraverso un approccio di partecipazione e condivisione.

I nuovi ambienti di apprendimento richiedono la padronanza da parte dell’insegnante di un ampio repertorio di differenti strategie di insegnamento e la continua valutazione dei progressi compiuti dagli studenti; gli

insegnanti diventano partner degli studenti in questo processo di “apprendimento autentico”, proiettandosi in un percorso di ricerca che costringe all’esplorazione, a mettere in discussione conoscenze e metodi consolidati rispetto alla complessità del mondo reale.

La promozione all’interno delle classi di una nuova pedagogia implica un approccio di leadership for learning profondamente diverso rispetto a quello che si sviluppa all’interno dei sistemi di accountability.

Gli ambienti di apprendimento all’interno delle scuole che promuovono forme profonde di learning sono necessariamente decentrati, costruiti intorno alle conoscenze disciplinari e alle capacità pedagogiche degli insegnanti. Tuttavia, a differenza di modelli organizzativi tradizionali dove gli insegnanti agiscono in relativo isolamento, l’interazione continua con i colleghi e l’adattamento reciproco sul campo, diventano centrali per produrre un outcome complesso; la creatività, l’iniziativa e la condivisione di conoscenza professionale da parte degli insegnanti implicano non solo che gli stessi si sentano auto efficaci come singoli professionisti, ma anche che siano motivati a condividere la loro professionalità mettendosi al servizio dei gruppi. In effetti, la nuova pedagogia porta con sé un consistente investimento delle comunità professionali nello sviluppo di una leadership distribuita in cui figure come capi di dipartimento, responsabili di segmenti di istruzione, funzioni strumentali, coordinatori dei consigli di classe e altri insegnanti senza ruoli formali di coordinamento, esercitano di fatto una leadership educativa. La leadership degli insegnanti trova espressione in molti modi, dalla dimostrazione di pratiche didattiche o di nuovi contenuti, materiali e tecnologie, all’osservazione dei colleghi e restituzione agli stessi di feedback contestualizzati, alle attività di mentoring verso i neo arrivati, al coordinamento della programmazione annuale, fino alla condivisione di criteri generali di valutazione trasversali alle discipline.

Questo assetto organizzativo non è da

confondere con un'articolazione gerarchica degli ambienti di apprendimento nella quale il dirigente scolastico delega autorità e responsabilità a favore di figure di middle management che coordinano in modo verticale i processi decisionali, canalizzando le informazioni verso il top management e le comunicazioni verso la base operativa degli insegnanti. I nuovi ambienti di apprendimento più che attribuire posizioni di leadership le riconoscono sulla base della competenza e dell'autorevolezza espressa sul campo, facendole emergere attraverso il lavoro di gruppo.

Il dirigente scolastico assume il ruolo di "leader dei leader didattici", dovendo ripensare le proprie responsabilità rispetto agli apprendimenti degli studenti in un modo affatto differente rispetto a un contesto di accountability. Da una responsabilità diretta, focalizzata sul perseguimento di obiettivi finali direttamente collegati agli esiti formativi e agli apprendimenti, il dirigente scolastico concepisce la propria responsabilità per i risultati in modo indiretto, perseguendo obiettivi intermedi strumentali al conseguimento di obiettivi finali non chiaramente misurabili. A differenza dell'approccio di accountability la responsabilità del dirigente scolastico non è il semplice allineamento dei comportamenti organizzativi verso un bersaglio chiaramente definito e misurabile; il dirigente scolastico è spinto a creare condizioni di miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento, non intervenendo direttamente nella didattica ma promuovendo il cambiamento attraverso la costruzione di capacità organizzative. La finalizzazione dell'azione di leadership è profondamente diversa: da un approccio top-down che mira ad allineare i comportamenti degli insegnanti verso chiari target misurabili, nel modello di leadership per l'"apprendimento autentico" ciò che si persegue è soltanto una visione di sviluppo lasciando che siano le comunità professionali, guidate da una leadership largamente distribuita, a scoprire, creare e condividere la conoscenza necessaria per produrre risultati complessi come l'apprendimento autentico.

4. Coniugare "accountability" e "improvement" nello studio della leadership scolastica

I due approcci descritti nei paragrafi precedenti non dovrebbero essere interpretati come contrapposti; sebbene questi due approcci nella vita professionale portino i dirigenti scolastici a dividersi tra fautori e denigratori, rappresentano due facce della gestione scolastica a cui i dirigenti non possono sottrarsi nascondendosi dietro preconcetti o presunte attitudini personali.

L'idea di fondo è che il modello di leadership for learning è influenzato da entrambe queste forze dinamiche a cui oggi è sottoposto il management scolastico in tutto il mondo: da un lato, i sistemi di accountability richiedono responsabilità dei risultati, conformità e trasparenza; dall'altro, le attese che provengono dal mondo del lavoro e dalla società implicano la sfida per una nuova pedagogia orientata a promuovere apprendimento autentico attraverso un approccio di school improvement.

I dirigenti scolastici sono chiamati a reinterpretare il proprio ruolo per cercare di bilanciare le opposte tendenze che sono implicite in ciò che abbiamo sinteticamente definito "accountability" e "improvement".

I dirigenti scolastici si trovano al crocevia di questi cambiamenti, al centro di un fuoco incrociato che li costringe a fare sintesi sul piano istituzionale, organizzativo e didattico di forze apparentemente inconciliabili.

I carichi di lavoro settimanale aumentano significativamente, le crescenti responsabilità amministrative deviano l'energia intellettuale e l'azione organizzativa verso emergenze lontane dai processi d'insegnamento e apprendimento; il lavoro quotidiano del dirigente scolastico è frammentario, spesso "tirato" dalle agende altrui, incentrato su intense relazioni personali con docenti, studenti, familiari e molti altri stakeholder. Tutto questo spinge il dirigente scolastico, molto di più che in altri lavori manageriali, alla gestione attraverso l'interazione, piuttosto che attraverso l'iso-

lamento e il controllo a distanza delle attività.

All'interno di una giornata di lavoro frenetica caratterizzata da numerosità e varietà – di attività svolte, di persone incontrate, di problemi affrontati, di contesti decisionali con cui misurarsi – la gestione manageriale del dirigente scolastico deve essere improntata ad un approccio di leadership for learning.

Questo è l'assunto di fondo di tutto il libro, ma cosa significa realmente? Come sostiene Mintzberg (2009, p. 17): «anziché distinguere i manager dai leader, dovremmo vedere i manager come dei leader e considerare la leadership nient'altro che una forma particolarmente efficace di gestione manageriale». In qualunque tipologia di organizzazione, non è possibile parlare di leadership al di fuori del management, perché il lavoro manageriale, che è l'esercizio della leadership, trova sempre la sua realizzazione all'interno di uno specifico contesto. Focalizzarsi sui tratti dei leader e sull'esercizio della "leadership" ci fa rimanere concentrati sul potere del singolo individuo, perdendo di vista il contesto organizzativo. Anche quando ricorriamo al mantra della leadership distribuita, collettiva o distribuita, non dobbiamo dimenticare che è pur sempre espressione di un certo modo di intendere e realizzare la gestione manageriale.

Pertanto, in un contesto guidato da istanze contrapposte di "accountability" e "improvement", parlare di un approccio alla gestione manageriale della scuola incentrato sulla leadership per l'apprendimento, significa guardare al lavoro del dirigente scolastico come al gestore di un sistema organizzativo nel quale trovano bilanciamento quelle istanze contrapposte.

Nella Tab. 2 sono evidenziati gli opposti principi di management alla base della leadership per l'apprendimento rispettivamente in un contesto di school accountability e school improvement. Si tratta in effetti di due estremizzazioni del lavoro manageriale che possono avere al loro interno differenti gradazioni dettate dalle diverse condizioni di contesto. Visti in modo isolato, questi due contrap-

posti approcci di leadership for learning vengono assolutizzati, traducendosi in interpretazioni non equilibrate del lavoro dei dirigenti scolastici. Henry Mintzberg, ne *Il lavoro manageriale in pratica*, cita lo scrittore Francis Scott Fitzgerald «ciò che contraddistingue un'intelligenza di prim'ordine è la capacità di tenere in mente due idee opposte in uno stesso momento e tuttavia conservare la capacità di funzionare» (Mintzberg, 2009, p. 126). Mintzberg riprende questa affermazione per sottolineare come il segreto di una buona gestione manageriale sia quello di riuscire a mantenere un equilibrio dinamico tra rompicapo manageriali che restano in ogni caso irrisolvibili.

Thomas Sergiovanni sostiene un analogo punto di vista nel presentare una "nuova teoria per la dirigenza scolastica" (Sergiovanni, 2001, p. 63). Sergiovanni esprime la necessità di ripensare i principi della gestione e della leadership tradizionale in merito a come sono strutturate le scuole, come viene attuata la pianificazione del miglioramento, come ottenere e mantenere l'adesione, come viene gestita la motivazione. Tuttavia, secondo l'autore questa nuova teoria non dovrebbe sostituire, ma includere quella vecchia, dovendosi trovare il giusto equilibrio tra differenti concezioni di leadership e management scolastico.

Più recentemente, Hargreaves, Boyle e Harris (2014) introducono il concetto di "Up-lifting leadership" per significare l'utilizzo nella gestione di forze contrapposte. Up-lifting leadership non esclude aspetti come la definizione di precisi target collegati agli apprendimenti degli studenti, la competizione, la gerarchia, la misurazione della performance, ma coniuga questi aspetti in un approccio gestionale in cui trova equilibrio di breve e lungo periodo, competizione e cooperazione, pressione e supporto, utilizzo di dati quantitativi e giudizi qualitativi.

La ricerca sulla leadership deve mettere a punto strumenti idonei a catturare la molteplicità delle istanze che oggi si rivolgono ai dirigenti scolastici e che si riflettono nel loro

	LpA in un contesto di School Accountability	LpA in un contesto di School Improvement
Gestione degli obiettivi	Allineamento: perseguire obiettivi finali direttamente collegati agli esiti formativi e agli apprendimenti degli studenti.	Obliquità: stabilire un orientamento di fondo (mission, vision, valori) e perseguire obiettivi intermedi (o di processo) strumentali al conseguimento degli obiettivi finali.
Controllo delle performance	Diagnostico: confronta obiettivi misurabili e indicatori di risultato per ottenere riscontro sul grado di avvicinamento ad un target (learning by feedback).	Interattivo: cerca di catturare segnali deboli sui modelli di comportamento efficaci emergenti con il fare (learning by doing).
Gestione verticale	Gerarchia: i processi di informazione-decisione-controllo sono aderenti a principi gerarchici di canalizzazione delle informazioni, assunzione delle decisioni e controllo delle attività (top-down).	Sapere collettivo: i processi di informazione-decisione-controllo sono basati sulla partecipazione diffusa dei docenti e la valorizzazione del sapere collettivo (bottom-up).
Gestione trasversale	Burocrazia: il coordinamento interno delle attività dei singoli docenti e dei gruppi è dettato da regole e procedure formali.	Partecipazione: il coordinamento interno delle attività dei singoli e dei gruppi è basato sull'adattamento reciproco e spontaneo sul campo.
Gestione della motivazione	Estrinseca: ricompense materiali (premi, avanzamenti di carriera, coercizione, minacce di punizione).	Intrinseca: ricompense personali (autorealizzazione) e sociali (stima e riconoscimento dei gruppi sociali).
Gestione della collaborazione esterna	Competizione: le relazioni con le famiglie, le altre scuole e la comunità sono di tipo competitivo basate sulla ricerca dell'interesse individuale.	Cooperazione: le relazioni con le famiglie, le altre scuole e la comunità sono di tipo cooperativo basate su fiducia e reciprocità.

Tab. 2 - Principi di management alla base della leadership per l'apprendimento.

modo di essere e comportarsi come manager e leader di organizzazioni complesse.

Sulla base di questi presupposti è stato disegnato il progetto di ricerca promosso da Iprase rivolto ai dirigenti e alle scuole della provincia autonoma di Trento.

5. Il programma di formazione e ricerca sulla leadership per l'apprendimento promosso da IPRASE

Nel 2014, IPRASE ha promosso un progetto di ricerca dal titolo: "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole". Il progetto rientra tra gli obiettivi proposti per il pia-

no strategico IPRASE 2014/2016, nell'ambito dell'obiettivo specifico volto a promuovere competenze e capacità organizzative per il miglioramento della scuola. In un particolare contesto territoriale come quello della Provincia Autonoma di Trento dove le scuole si caratterizzano per gestire maggiori leve di autonomia rispetto al resto dell'Italia, ma anche perché soggette a più stringenti sistemi di accountability, l'analisi degli approcci di leadership for learning assume particolare significatività teorica e rilevanza pratica.

Il piano strategico IPRASE 2014-2016 è concepito in stretta continuità con le iniziative formative avviate sul tema della leadership per l'apprendimento dal preesistente Centro Formazione Insegnanti di Rovereto nel biennio 2010-2012. Il programma di sviluppo professionale aveva posto al centro il dirigente scolastico quale agente di cambiamento organizzativo e promotore della qualità dell'insegnamento. Particolarmente significative sono le parole utilizzate dall'Assessore all'istruzione e sport nell'introdurre il programma di sviluppo professionale rivolto ai dirigenti scolastici e direttori dei centri di formazione professionale:

Le scuole di successo hanno un buon dirigente. Assicurare a tutti gli studenti le migliori condizioni perché sviluppino un proprio progetto e guardino al futuro è l'impegno di ogni scuola oggi. È indispensabile una radicata condivisione e una forte sinergia di tutti, studenti genitori e docenti; presupposto è una leadership capace, professionale e lungimirante.

Il riconoscimento d'importanza della dirigenza scolastica rispetto agli apprendimenti degli studenti avviene in un momento in cui agli stessi dirigenti si chiede un notevole impegno organizzativo nella gestione delle risorse in un ambiente poco gerarchizzato e con un crescente carico di adempimenti burocratico amministrativi. La preoccupazione di fondo del programma di sviluppo professionale è che tutto ciò possa provocare un effetto di

spiazzamento rispetto all'esercizio di una leadership orientata al miglioramento degli apprendimenti degli studenti. In particolare, la crescita di dimensione e di complessità gestionale delle scuole della provincia autonoma di Trento, segnata nel frattempo dagli effetti di una crisi economica perdurante, hanno reso poco realistico pensare all'azione dei dirigenti scolastici come donne e uomini "soli al comando", come leader che possano mantenere un focus sul miglioramento senza una guida condivisa della scuola.

D'altra parte, le scuole del Trentino hanno raggiunto livelli comparativamente positivi nelle performance degli studenti come risulta sistematicamente nelle indagini nazionali dell'Invalsi e in quelle internazionali. Ad esempio, prendendo a riferimento i risultati di PISA 2012, emerge che il livello medio delle competenze possedute dagli studenti trentini è in generale molto elevato, secondo solo a quelle realtà asiatiche dal tasso di crescita economica a due cifre e che fanno dell'istruzione uno dei motori principali per il loro sviluppo (Hong Kong, Singapore, Corea del Sud). Il Trentino è alla pari dei paesi più virtuosi a livello continentale ed in moltissime occasioni sorpassa quei paesi del centro Europa ai quali è spesso accostato per ragioni storiche, geografiche e culturali, quali Germania, Austria e Svizzera. Il Trentino raggiunge risultati allineati con quelli di altre regioni del Nord, al vertice delle posizioni nelle indagini nazionali e internazionali, come Veneto, Lombardia e Friuli Venezia Giulia.

Per consolidare e migliorare verso l'eccellenza i traguardi raggiunti, la leadership per l'apprendimento è stata considerata un investimento ad elevato potenziale. Nel periodo 2010-2012 il progetto di sviluppo professionale LpA ha adottato una prospettiva di action-learning, mirando a capitalizzare le potenzialità dell'apprendimento sul lavoro dei dirigenti scolastici e dei direttori dei centri di formazione professionale, e in un'ottica di peer-learning costruendo una comunità di pensiero tra dirigenti con diversi livelli di esperienza. I contenuti delle attività di sviluppo

professionale hanno previsto interventi sul significato generale di LpA e su specifiche tematiche come "promuovere e orientare la comunità professionale dei docenti", "promuovere la partecipazione dei genitori e il coinvolgimento degli studenti", "presidiare la didattica della propria scuola", "utilizzare i dati di valore aggiunto per il miglioramento dell'insegnamento", "sviluppare strategie di gestione dei rapporti con il territorio di appartenenza". All'ampiezza delle prospettive di analisi della LpA hanno corrisposto approcci formativi multidimensionali che hanno previsto lo svolgimento di seminari tematici residenziali², gruppi di lavoro elettivi con la consulenza di un referente scientifico e di un coordinatore, visite di studio in contesti scolastici internazionali di particolare interesse sul tema della leadership per l'apprendimento, tra cui Olanda e Regno Unito.

È in questo contesto culturale che ha preso corpo un progetto di ricerca promosso da Iprase su "leadership e processi di miglioramento nelle scuole". Gli obiettivi del progetto di ricerca hanno inteso rispondere alle sollecitazioni poste dai dirigenti scolastici, dando seguito all'intenso periodo di formazione sulla leadership per l'apprendimento promossa dal Centro Formazione Insegnanti di Rovereto, poi incorporato in IPRASE. In occasione di un incontro con i dirigenti scolastici organizzato da IPRASE, sono stati svolti focus group allo scopo di rilevare attese e fabbisogni futuri della dirigenza alla luce del percorso di sviluppo professionale intrapreso.

I dirigenti hanno messo in luce l'esigenza di operare un salto di paradigma nel modello di sviluppo professionale, esprimendo la necessità di maggiore contestualizzazione delle azioni formative, richiedendo un feedback realistico sulla loro azione di leader per l'apprendimento. I dirigenti hanno espresso l'auspicio di "avvicinare la ricerca alla dirigenza", capovolgendo un approccio che vede nor-

malmente i dirigenti "oggetto di studio" senza un effettivo ritorno formativo sulle specifiche variabili azionabili nel proprio contesto per incidere sulle condizioni alla base del miglioramento scolastico.

In particolare, i dirigenti scolastici hanno posto l'accento sulla criticità della leadership distribuita all'interno delle proprie realtà, sottolineando l'importanza di capitalizzare le professionalità espresse da queste figure di sistema all'interno della scuola trentina. Anche in merito a questo punto, i dirigenti hanno espresso attese non per una ricerca astratta sul "middle management", ma per una ricerca-azione che fosse in grado, da un lato, di fornire elementi obiettivi su cosa dimostra di funzionare effettivamente, dall'altro di fornire strumenti utili per attivare concretamente le competenze di leadership già presenti, coinvolgendo le figure di sistema nei processi di miglioramento delle scuole e soprattutto supportare il DS nel progettare un modello organizzativo incentrato sulla distribuzione della leadership.

6. Obiettivi di ricerca

Sul fondamento di queste premesse, il progetto di ricerca ha inteso rispondere alle sollecitazioni poste dai dirigenti scolastici, passando dalle iniziative di sviluppo professionale all'analisi delle sperimentazioni in atto di modelli e pratiche di leadership per l'apprendimento, per ritornare allo sviluppo professionale quale ricaduta ultima dei risultati della ricerca, fornendo indicazioni operative ai singoli DS basate su rigorose evidenze empiriche su ciò che ha dimostrato di funzionare o non funzionare nel loro specifico contesto.

Le principali domande di ricerca che hanno guidato questo studio sono state sintetizzate in quattro contributi empirici a cui sono

² Tra questi, "I giovedì al Centro" sono stati appuntamenti periodici per la messa a punto di soluzioni a problemi organizzativi e gestionali.

dedicati quattro degli articoli di questo numero monografico:

- le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici osservate attraverso l'intervista semi-strutturata agli stessi dirigenti (A. Paletta, F. Pisanu);
- gli effetti quantitativi della leadership del dirigente scolastico sull'ambiente educazionale, misurati attraverso il questionario insegnanti (A. Paletta, F. Alivernini, S. Manganeli);
- il ruolo della leadership distribuita nel miglioramento scolastico (A. Paletta, F. Pisanu);
- l'osservazione partecipante del lavoro del dirigente scolastico (C. Bezzina, A. Paletta, G. Alimhemeti).

Ciascun articolo pur con la propria specificità presenta un'articolazione metodologica comune caratterizzata da: presentazione della letteratura scientifica, specificazione degli obiettivi di ricerca, analisi dello specifico strumento d'indagine, metodiche di raccolta ed elaborazione dei dati, discussione dei risultati.

6.1. Le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici tra "accountability" e "improvement"

Come abbiamo visto, i dirigenti scolastici "fanno la differenza", incidendo personalmente sull'efficacia delle scuole. Quali pratiche mettono in campo nel cercare di governare i processi d'insegnamento e apprendimento? I tratti individuali e il contesto esterno influenzano le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici? Esistono specifici raggruppamenti di soggetti che si differenziano in termini di efficacia della leadership, condizioni di contesto e tratti individuali? Sono queste le principali domande di ricerca che guidano lo studio del lavoro dei dirigenti nella provincia autonoma di Trento. La Provincia Autonoma di Trento rappresenta un raro esempio in Italia di attivismo nell'implementare un sistema di

autovalutazione e miglioramento delle scuole, guidato da una pianificazione centralizzata degli obiettivi provinciali, in netto anticipo rispetto alle previsioni del DPR n. 80 del 2013. Anche in materia di valutazione dei dirigenti scolastici, successivamente all'esito delle sperimentazioni SIVADIS, la Provincia Autonoma di Trento si è contraddistinta per l'avvio, la sperimentazione e il consolidamento di un proprio modello di valutazione dei dirigenti. Più in generale, rispetto ad altre aree territoriali del nostro paese, il sistema d'istruzione e formazione della Provincia Autonoma di Trento è cresciuto in modo relativamente omogeneo, con una forte governance esercitata dalle autorità amministrative centrali in termini di programmazione, finanziamento, monitoraggio, controllo e supporto alle scuole e a tutto il personale.

In considerazione di ciò ci chiediamo anzitutto se lo sviluppo relativamente omogeneo del sistema è stato accompagnato da un analogo sviluppo della dirigenza scolastica con particolare riguardo alle pratiche manageriali di leadership per l'apprendimento. In secondo luogo, lo studio della dirigenza scolastica in Trentino permette di analizzare fenomeni che oggi non sarebbe possibile osservare in altri contesti territoriali del nostro paese, con particolare riguardo alle implicazioni dei sistemi di accountability sul lavoro dei dirigenti e ai possibili trade-off rispetto ai processi di school improvement. Sotto questo aspetto la dirigenza scolastica della PAT rappresenta un prezioso contesto di osservazione per riflettere su come i dirigenti cercano di portare a sintesi nella pratica quotidiana della leadership le istanze centralistiche di perseguimento di obiettivi di sistema, predefiniti e misurabili, rispetto alla complessità della gestione dei processi di insegnamento e apprendimento.

6.2. Leadership del dirigente scolastico e suoi effetti sull'ambiente educazionale

La letteratura internazionale evidenzia che il lavoro del dirigente scolastico consiste es-

senzialmente nel costruire capacità organizzative, professionali e relazionali (capacity building) per il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'efficacia della leadership del dirigente scolastico dovrebbe essere analizzata in una prospettiva di lungo periodo, non potendosi esaurire in miglioramenti temporanei dei processi d'insegnamento e apprendimento. Lo sviluppo di una cultura orientata al miglioramento continuo rappresenta il fondamento di una buona leadership e il clima educativo all'interno di una scuola può essere considerato una sua approssimazione. Pertanto, una conseguente domanda di ricerca diventa: la leadership del DS influenza la percezione degli insegnanti dell'ambiente educativo all'interno della scuola? In particolare, sapendo che gli effetti del lavoro dei dirigenti sugli apprendimenti è indiretto, mediato da fattori quali il clima scolastico, la soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia individuale e collettiva dei docenti, ci si chiede in quale direzione e in quale misura si manifestano questi effetti, tenuto conto delle caratteristiche individuali dei dirigenti e delle diverse condizioni di contesto della scuola.

Le evidenze disponibili in letteratura si riferiscono a contesti nazionali profondamente diversi dall'Italia per cultura, tradizioni amministrative, autonomia scolastica, politiche di reclutamento, carriera, formazione, incentivazione dei dirigenti scolastici. Per queste ragioni gli strumenti di ricerca sviluppati dalla letteratura per osservare e misurare le pratiche di leadership dei dirigenti scolastici non possono essere trasferiti automaticamente. L'obiettivo della ricerca è di elaborare e testare tali strumenti in modo contestualizzato alle caratteristiche del nostro sistema educativo.

6.3. Leadership distribuita e miglioramento scolastico

Spillane e colleghi (2008) hanno sostenuto che la leadership distribuita offre un nuovo modo di pensare la leadership nelle scuole e fornisce un potente strumento per trasformare

le stesse pratiche di leadership del dirigente scolastico. L'evidenza suggerisce che la leadership distribuita offre un potenziale contributo per la trasformazione e un cambiamento positivo dei sistemi scolastici (Harris, 2014). Il tema è centrale per la scuola trentina come per tutte le scuole italiane. La complessità gestionale delle scuole è in crescita, non solo per effetto della crescita dimensionale o per l'acuirsi del fenomeno delle reggenze, ma soprattutto per la crescita delle attività scolastiche, la varietà della popolazione studentesca, le continue istanze che l'amministrazione e la società pongono alle scuole. In tali condizioni, il rischio che i dirigenti scolastici siano spinti a porre attenzione principalmente su questioni amministrative lasciando non presidiata la gestione dei processi d'insegnamento e apprendimento appare alto. Pertanto, l'assunto di fondo da cui partiamo è che connettere le pratiche di leadership con l'insegnamento e l'apprendimento è essenziale per il miglioramento, ma ciò non può avvenire realisticamente con un sovraccarico di leadership didattica in capo allo stesso dirigente scolastico. Per contro, riteniamo che l'esercizio da parte degli insegnanti della leadership didattica, intesa come "rete connettiva" tra la gestione manageriale e l'insegnamento-apprendimento, rappresenti un fattore esplicativo delle capacità di miglioramento continuo all'interno delle scuole. La distribuzione della leadership non lascia immutato il lavoro del dirigente scolastico; in effetti, la letteratura ha evidenziato che la gestione manageriale del dirigente scolastico tende ad assumere connotazioni di transformational leadership, la quale interagisce con l'instructional leadership degli insegnanti nel determinare il miglioramento. Pertanto, le domande di ricerca diventano: la leadership trasformativa del DS esercita effetti diretti e/o indiretti rispetto alle capacità organizzative per il miglioramento? Gli effetti indiretti della leadership trasformativa del DS sono intermediati dalla leadership didattica degli insegnanti? Che cosa determina l'impegno personale degli insegnanti nel miglioramento dell'inse-

gnamento e dell'apprendimento? La percezione dei fattori di contesto e i tratti individuali influenzano l'effettivo ingaggio nel miglioramento scolastico? La leadership trasformativa del DS influenza la percezione del contesto e quindi produce effetti diretti o indiretti sull'effettivo impegno al miglioramento? Lo sviluppo professionale degli insegnanti che svolgono la leadership didattica esercita un effetto di mediazione?

6.4. L'osservazione partecipante delle pratiche di leadership

L'osservazione diretta sul campo del lavoro dei dirigenti è al tempo stesso la più primitiva e la più raffinata delle tecniche di ricerca moderne. Questo metodo presenta diversi vantaggi rispetto ai metodi descritti nei punti precedenti, in quanto consente ai ricercatori di entrare in contatto diretto con la realtà sociale cogliendo informazioni preziose per la comprensione di atteggiamenti e comportamenti giornalieri degli individui nelle organizzazioni. Un rilevante vantaggio di questo metodo di osservazione è quello di catturare il comportamento del dirigente scolastico nella propria realtà, analizzandolo in un arco di tempo significativo. Infatti, le interviste e i questionari fotografano in modo statico le azioni del dirigente, tralasciando alcuni particolari importanti nello studio del suo ruolo. L'osservazione contribuisce ad arricchire la descrizione della complessa figura sociale e manageriale del dirigente scolastico. Essendo presente sul campo, il ricercatore ha la possibilità di investigare e comprendere meglio l'evoluzione della leadership. Così, ciò che impariamo dall'osservazione partecipativa può aiutarci non solo a capire i dati raccolti attraverso altri metodi, ma anche a porci domande utili ad orientare la ricerca sul campo, le attività di formazione per lo sviluppo professionale del DS e, non ultimo per importanza, aiuta a riflettere sulle aspettative normative fissate dalle autorità educative, contribuendo a mettere in evidenza la corrispondenza tra la prescrizione (cioè quello che

ci si aspetta di fare) e la realtà (cioè quello che fanno) dei dirigenti scolastici.

7. Il contesto della ricerca

Questo studio riguarda il lavoro dei dirigenti scolastici nel sistema d'istruzione della Provincia Autonoma di Trento (PAT). Nel momento in cui è stata condotta la ricerca, il sistema d'istruzione della PAT comprendeva 78 dirigenti scolastici, 7.690 docenti, 70.472 studenti, di cui il 63% studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado. Le scuole sono finanziate prevalentemente con fondi pubblici che pesano per circa l'80% del totale delle entrate, escluse le spese del personale che non fanno parte del bilancio della scuola.

La partecipazione al progetto di ricerca dei singoli dirigenti è avvenuta su basi volontarie; in considerazione della ricchezza degli strumenti d'indagine messi in campo e della necessità di svolgere le attività entro tempi prestabiliti, è stata posta una soglia di 50 dirigenti scolastici rispetto al totale dirigenti PAT. Nel corso del progetto hanno rinunciato tre dirigenti scolastici, mentre si è aggiunto un altro dirigente, cosicché il numero complessivo di DS che ha portato a termine le varie attività di ricerca è di 47. Complessivamente hanno preso parte al progetto 10 dirigenti di scuole secondarie di 2° grado, 34 dirigenti di istituti comprensivi, 2 dirigenti della formazione professionale, una dirigente della scuola "Ladino di Fassa" che comprende tutti gli ordini di scuola primaria e secondaria.

Le 47 scuole coinvolte, durante il periodo in cui è stata condotta la ricerca, avevano circa 4.700 insegnanti. Gli insegnanti che hanno completato il questionario ad essi rivolto sono stati 1.540 a cui si aggiungono 465 collaboratori dei DS, per un totale di 2005 insegnanti.

L'analisi del lavoro dei dirigenti scolastici assume specificità in un contesto territoriale come quello della Provincia Autonoma di Trento. La morfologia del territorio montano, la dispersione dei centri abitati e le ridotte di-

mensioni dei comuni, hanno reso naturale la creazione di reti legate alle valli di appartenenza sia dal punto di vista scolastico (reti di scuola) che amministrativo (Comunità di Valle). Le istituzioni scolastiche sono fortemente ancorate ai contesti e condividono con il territorio la loro progettualità formativa. Inoltre, nella PAT le autorità amministrative definiscono in modo centralistico le linee di indirizzo e gli obiettivi comuni al sistema educativo provinciale. Ciascuna istituzione scolastica è chiamata a scegliere specifici obiettivi che sviluppa in un proprio Piano di Miglioramento biennale e che rappresentano il quadro di riferimento per i successivi processi di valutazione, anche dei dirigenti scolastici.

Le scuole del Trentino vantano una lunga esperienza nel campo dell'autovalutazione d'Istituto poiché già nell'anno scolastico 1998/99 si sperimentavano le prime attività, ma da allora molte cose sono cambiate. In particolare, lo sviluppo dell'informatica ha

modificato le procedure per raccogliere, gestire e archiviare grandi quantità di informazioni ed è cambiata la velocità e la qualità di elaborazione dei dati. La PAT ha portato avanti un lavoro di riorganizzazione delle banche dati collegate al mondo dell'istruzione, ed è in grado di fornire a ciascuna scuola un cruscotto con informazioni predefinite.

Questi aspetti, insieme a una maggiore autonomia nella gestione delle risorse finanziarie e umane, fanno delle scuole del Trentino un contesto particolarmente interessante per analizzare i cambiamenti in atto nel Sistema Nazionale d'Istruzione e quelli sottesi dalle riforme ispirate alla "Buona Scuola". I risultati della ricerca presentati in questo numero monografico possono contribuire al dibattito, offrendo nuove evidenze utili a riflettere sulle implicazioni di cambiamenti che in futuro coinvolgeranno tutti i dirigenti scolastici in Italia.

Bibliografia

- Barker B. (2005). Transforming schools: Illusion or reality? *School Leadership and Management*, 25(2), pp. 99-116.
- Bendikson L., Robinson V. & Hattie J. (2011). *Principal instructional leadership and secondary school performance*. In Robertson J., Timperley H. (eds). *Leadership and Learning*. London: Sage.
- Birnbaum R. (1992). *How academic leadership works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Briggs A., Coleman M. & Morrison M. (Eds) (2012). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Bruggencate G., Luyten H., Scheerens J. & Slegers P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(10), pp. 699-732.
- Conley D.T. & Darling-Hammond L. (2013). *Creating systems of assessment for deeper learning*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day C. & Sammons P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Education Trust, Reading Berkshire, UK.
- Grissom J.A., Kalogrides D. & Loeb S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), pp. 3-28.
- Gronn P. (2003). The new work of educational leaders: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.
- Fullan M. & Langworthy M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.

- Hallinger P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, pp. 125-142.
- Hallinger P. & Huber S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), pp. 359-367.
- Harris A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities and Potential*. London: Sage.
- Hargreaves A., Boyle A. & Harris A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jacobson S. & Bezzina C. (2008). *Effects of Leadership on Student Academic/Affective Achievement* (pp. 81-103). In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (eds.) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York, NY: Routledge.
- James C., Connolly M., Dunning G. & Elliott T. (2006). *How very effective primary schools work*. London: Sage.
- Leithwood K.A. & Riehl C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood K., Harris A. & Strauss T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loeb S. & Strunk K. (2007). Accountability and local control: Incentive response with and without authority over resource generation and allocation. *Education Finance and Policy*, 2(1), pp. 10-39.
- Merchant K.A. & Riccaboni A. (2001). *Il controllo di gestione*. Milano: The McGraw-Hill.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Neumerski C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), pp. 310-347.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: students' skills in tackling real-life problems*, Vol. V. Oecd Publishing.
- Paletta A. (2007). *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Rapporto di ricerca Invalsi.
- Paletta A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School Choice*, 8(3), pp. 381-409.
- Robertson J. & Timperley H. (2011). *Leadership and Learning*. London: Sage.
- Robinson V.M.J., Lyoyd C.A. & Rowe K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 635-674.
- Sammons. P., Gu Q., Day C. & Ko J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 83-101.
- Scheerens J. (Ed) (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Sergiovanni T.J. (2000). *The life world of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane J.P., Camburn E.M., Pustejovsky J., Pareja A.S. & Lewis G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), pp. 189-213.

Le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici: cosa le determina e come possiamo valutarle

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Alma Mater Studiorum - University of Bologna - Department of Management - via Capo di Lucca n. 34 - 40126 Bologna (Italy) - Phone: (+39) 051 2098100 - Email: angelo.paletta@unibo.it

Estratto

Sulla base dai dati raccolti con un'intervista semi strutturata a 46 dirigenti scolastici della Provincia Autonoma di Trento, questo articolo indaga la natura e la qualità delle pratiche di leadership. In accordo con le teorie sistemiche di management ci si chiede se i cinque processi di management, e le 21 pratiche di leadership ad essi sottostanti presentati in altri contributi di questo stesso Special Issue della rivista (Paletta, 2015b), sono presidiati in modo equilibrato dai dirigenti scolastici. Inoltre, l'articolo studia la relazione tra variabili di contesto, tratti personali dei dirigenti scolastici e pratiche di leadership. Un particolare focus dello studio delle pratiche di leadership riguarda le risposte che i dirigenti scolastici danno alle istanze di accountability che provengono dall'amministrazione rispetto alla complessità del loro specifico contesto. A tale riguardo, in accordo con quanto teorizzato da Power (1997), si analizzano gli effetti di "disconnessione-colonizzazione" associati ai sistemi di accountability.

Parole chiave: dirigenti scolastici, pratiche di leadership, sistemi di accountability.

Abstract

Based on data collected from semi-structured interviews with 46 head teachers in the Autonomous Province of Trento, this article investigates the nature and quality of leadership practices. In agreement with systematic management theories, it is debated whether the five management processes and 21 leadership practices underlying them, presented in other contributions in this special issue of the magazine (Paletta, 2015b), are supervised in a balanced manner by head teachers. Furthermore, the article studies the relationship between variables in terms of context, the personal characteristics of head teachers and leadership practices. The study focuses particularly on the response of head teachers to the demand for accountability from the administration in relation to the complexity of the specific context. As regards this, in agreement with the theories of Power (1997), the article analyses the effects of "disconnection-colonisation" associated with accountability systems.

Key words: school principals, leadership practices, accountability systems.

Zusammenfassung

Ausgehend von den Daten, die bei einer halbstrukturierten Umfrage bei 46 Schulleitern der autonomen Provinz Trient durchgeführt wurde, analysiert dieser Artikel die Art und die Qualität der Führungsprakti-

ken. In Übereinstimmung mit den systemischen Managementtheorien fragt man sich, ob die fünf Managementprozesse und die 21 darunter fallenden Führungspraktiken, die in anderen Beiträgen dieser Sonderausgabe der Zeitschrift (Paletta, 2015 b) vorgestellt werden, von den Schulleitern auf ausgewogene Art und Weise Anwendung finden. Dieser Artikel untersucht weiter das Verhältnis zwischen verschiedenen Kontextvariablen, Persönlichkeitsmerkmalen der Schulleiter und Führungspraktiken. Besonderes Augenmerk liegt darauf, wie die Schulleiter auf die Ansprüche der Verwaltung im Hinblick auf die Verantwortlichkeit reagieren, bezogen auf die Komplexität ihres Kontextes. In diesem Zusammenhang werden, unter Berücksichtigung der Theorien von Power (1997), die Auswirkungen der „Loslösung-Kolonisierung“ analysiert, die mit den Systemen der Verantwortlichkeit verbunden sind.

Schlüsselwörter: schulleiter, führungspraktiken, rechenschaftssysteme.

1. Introduzione

La base scientifica di questo studio è stata presentata negli articoli precedenti di questo numero monografico. Tali contributi approfondiscono ipotesi e obiettivi di ricerca, metodologie d'indagine e costrutti teorici posti a fondamento dell'indagine empirica condotta con le scuole della Provincia Autonoma di Trento.

La letteratura in campo educativo ha sviluppato il concetto di leadership for learning attraverso l'integrazione delle pratiche di *transformational e instructional leadership*, arrivando a delineare un modello integrato che si compone di quattro dimensioni: definire la direzione, sviluppare le risorse umane, ridisegnare l'organizzazione, gestire l'insegnamento (Leithwood & Janzi, 2006; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Allo scopo di indagare la leadership per l'apprendimento nelle scuole trentine, le pratiche di *instructional e transformational leadership* sono state riviste, elaborando un repertorio di pratiche coerenti con il profilo del dirigente scolastico e l'autonomia scolastica in Italia. Sono state identificate 21 pratiche di leadership articolate in cinque macro processi manageriali come di seguito descritti:

- il processo di definizione della visione di sviluppo e degli obiettivi strategici della scuola (Orientamento strategico);
- il processo di definizione della struttura organizzativa e di coordinamento della di-

dattica (Organizzazione della scuola e della didattica);

- il processo di gestione del miglioramento continuo (Autovalutazione e Miglioramento);
- il processo di gestione della motivazione del personale (Sviluppo del Capitale Professionale);
- il processo di gestione delle collaborazioni esterne (Sviluppo delle Reti Educative).

I cinque processi manageriali, pur sovrapponendosi alle macro aree che emergono dalla letteratura internazionale, presentano due principali aspetti di specificità:

- le pratiche relative ai rapporti con le famiglie e con la comunità territoriale sono state considerate parte di un processo a se stante, mentre nel modello integrato di leadership for learning rientrano nella dimensione "re-designing the organization";
- il processo di autovalutazione e miglioramento pur presentando elementi in comune con gli altri processi, in questo studio si caratterizza per una forte connotazione in termini di accountability.

In effetti, le scuole trentine, in anticipo rispetto alla normativa nazionale, già da tempo sono tenute ad elaborare un rapporto di autovalutazione e un piano di miglioramento biennale che rappresenta un punto di riferimento per la valutazione delle prestazioni

anche dei dirigenti scolastici. Pertanto, questo processo manageriale va inteso essenzialmente come gestione dei processi di accountability legati all'autovalutazione e al miglioramento. Sotto questo aspetto, la Provincia Autonoma di Trento rappresenta un micro cosmo particolarmente significativo per studiare tendenze e problematiche che, quantomeno dal punto di vista normativo, sono divenute cogenti per tutte le scuole italiane a partire dal DPR n.80/2013.

Il nuovo quadro normativo italiano, e più in generale i cambiamenti che interessano il management scolastico in tutto il mondo, implicano la necessità di incorporare nelle pratiche di leadership due forze contrapposte: da un lato, i sistemi di accountability richiedono responsabilità dei risultati, conformità e trasparenza (Paletta, 2014; Loeb & Strunk, 2007); dall'altro, le attese che provengono dal mondo del lavoro e dalla società implicano la sfida per una nuova pedagogia orientata a produrre apprendimento autentico non facilmente misurabile e dunque difficile da portare alla luce, razionalizzare, sistematizzare, rendicontare (Fullan & Langworthy, 2014; Conley & Darling-Hammond, 2013). Da un lato, i sistemi di accountability spingono verso una forma di *transactional leadership*, dall'altro, i fabbisogni degli studenti e degli insegnanti spingono i dirigenti verso forme di leadership trasformativa. Il risultato è che i dirigenti si trovano nel fuoco incrociato di queste due opposte tendenze e devono riflettere e decidere su quali principi di management vogliono impostare il loro contributo al miglioramento scolastico (Paletta, 2015b).

Sulla base di queste premesse, gli obiettivi di ricerca perseguiti con questo studio intendono indagare la natura e la qualità delle pratiche di leadership messe in atto dai dirigenti scolastici della Provincia Autonoma di Trento. In accordo con le teorie sistemiche di management (Leavitt, 2005; Hamel, 2009; Mintzberg, 2009; Hargreaves *et al.*, 2014) ci si chiede se i cinque processi di management, e le 21 pratiche di leadership ad essi sottostanti,

sono presidiati in modo equilibrato dai dirigenti scolastici e quindi, fino a che punto i profili manageriali aderiscono ad una concezione unitaria piuttosto che ad approcci parziali in cui vengono assolutizzati particolari processi e pratiche di leadership. In un secondo momento l'attenzione si sposta sul contesto scolastico (Bossert *et al.*, 1982; Opdenakker & Van Damme, 2007), chiedendoci nello specifico ambito di osservazione di questo studio, quali variabili del contesto esterno e quali tratti personali del dirigente scolastico influenzano le pratiche di leadership. In particolare, quali insegnamenti possiamo trarre dallo studio delle pratiche di leadership dei dirigenti scolastici trentini in merito alle risposte che gli stessi danno alle istanze di accountability e di complessità del loro specifico contesto? In accordo con quanto teorizzato da Power (1997), ci si chiede se in risposta alle istanze di accountability i dirigenti scolastici mettono in atto strategie di "disconnessione" dal sistema o se, per contro, emergono fenomeni di "colonizzazione".

Per rispondere a queste domande di ricerca, l'articolo analizza i dati raccolti attraverso un'intervista semi strutturata ai Dirigenti Scolastici. Vista la peculiarità dello strumento, viene dato ampio spazio non solo alla descrizione dei dati, ma anche all'affidabilità, da un punto di vista statistico, del protocollo somministrato e delle misure utilizzate. Verranno descritte le procedure di condivisione e di validazione dei punteggi da parte delle coppie di intervistatori, soffermandoci sia sulla descrizione delle variabili considerate all'interno dell'intervista (descrittive e di misura in senso stretto) sia sulla descrizione del gruppo di intervistati in base alle medesime variabili. Successivamente, una prima fase di analisi dei dati descriverà le variabili in termini di distribuzione di frequenza e di misure di tendenza centrale e dispersione. Si esploreranno poi le correlazioni tra le variabili di leadership e una serie di variabili quantitative di contesto e individuali per ciascun dirigente scolastico. I dati delle dimensioni di leadership verranno utilizzati per uno studio dei

punteggi degli intervistati in un numero ridotto di dimensioni latenti-fattori. La parte conclusiva sarà dedicata ai commenti e alla discussione sui dati.

2. Disegno della ricerca e analisi dei dati

2.1. *L'intervista semi strutturata: aspetti metodologici*

Le interviste strutturate pur ricadendo in un paradigma di ricerca interpretativa (Seidman, 2006), sono caratterizzate da un approccio più positivista e sono molto più simili ad un questionario con domande e risposte chiuse. Tuttavia, quanto più l'intervista è strutturata tanto più si perde in termini di dettagli, profondità delle risposte, esperienze di vita e ricchezza di analisi. In questo caso è stato scelto di elaborare un'intervista semi strutturata per le seguenti ragioni:

- raccogliere elementi descrittivi sull'azione di leadership, catturando aspetti qualitativi e psicosociali propri di questo approccio;
- esprimere una valutazione quantitativa su quanto il dirigente scolastico dimostra di presidiare una certa dimensione di leadership, avendo come riferimento un certo contenuto target atteso rispetto al tema della domanda;
- operare confronti con i dati raccolti con altri strumenti di ricerca (in particolare il questionario insegnanti e il questionario collaboratori) caratterizzati da un impianto teorico omogeneo strutturale in termini di processi e pratiche di leadership oggetto d'indagine.

Il piano delle interviste ha visto il coinvolgimento di 46 dirigenti scolastici della PAT attribuiti a 5 gruppi di intervistatori. Ogni gruppo di intervistatori era composto da due persone con ruoli interdipendenti, ma specifici, identificati come "pari" e "ricercatore". Il coordinatore dell'intervista è stato il ricercatore al quale sono stati attribuiti specifici

compiti organizzativi: prendere contatti con il partner e fissare il calendario degli incontri con ciascuno dei DS da intervistare, introdurre e gestire l'intervista, porre le domande. Il "ricercatore" si è anche preoccupato di registrare l'intervista che è stata poi trascritta. Il secondo membro, identificato come "pari" è stato un dirigente scolastico di un'altra regione il quale ha seguito l'intervista insieme al ricercatore interloquendo con il dirigente scolastico intervistato. Ad entrambi gli intervistatori è stato chiesto di porre attenzione al rispetto dei tempi e all'equilibrato svolgimento del colloquio, ad esempio verificando che le risposte ad alcune domande non venissero sacrificate per la mancanza di tempo.

Sebbene il documento con l'intervista sia stato molto dettagliato, gli intervistatori hanno svolto una preliminare messa a punto delle modalità di conduzione dell'intervista, confrontandosi con il gruppo e condividendo preliminarmente le incertezze semantiche e procedurali dell'intervista stessa. È stato fornito agli intervistatori uno standard di conduzione, con uno schema esemplificativo di utilizzo del tempo intervista, ma ogni gruppo è stato libero di scegliere la modalità migliore rispetto al caso concreto.

È stato previsto che il "ricercatore" e il "pari" potessero condividere l'assegnazione di un punteggio in corrispondenza di ciascuna pratica di leadership. Considerata la delicatezza di questa fase, si è ritenuto opportuno che l'assegnazione del punteggio individuale avvenisse durante l'intervista per mantenere memoria del percorso valutativo.

A fine intervista, avvalendosi anche della registrazione, il ricercatore e il pari hanno condiviso l'assegnazione del punteggio finale in corrispondenza di ciascuna pratica di leadership per cercare di ottimizzare l'*inter-rater reliability* (Gwet, 2014).

Inoltre, allo scopo di attenuare la soggettività dei giudizi dei gruppi di intervistatori, è stato previsto che durante il periodo di effettuazione delle interviste ciascun gruppo si coordinasse con il responsabile del progetto per

valutare lo stato di avanzamento e revisionare l'approccio metodologico. Ciononostante, è inevitabile un margine di soggettività del quale peraltro si è cercato di tenere conto nell'analisi statistica dei dati.

2.2. Lo strumento utilizzato

L'intervista comprende cinque parti dedicate ai cinque processi manageriali, articolate in 21 pratiche di leadership, seguendo gli schemi che sono stati presentati in un precedente contributo in questo numero monografico (Tab. 1).

Dimensioni intervista	Numero pratiche
Parte A: Orientamento strategico	4
Parte B: Organizzazione della scuola e della didattica	5
Parte C: Autovalutazione e miglioramento	6
Parte D: Sviluppo del capitale professionale	3
Parte E: Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	3

Tab. 1 - Numero di item per ciascuna dimensione dell'intervista.

Ciascuna pratica è "misurata" attraverso tre domande specifiche, che vanno a cogliere le caratteristiche principali ad essa riconducibili. Le domande presenti nell'intervista

sono, dunque, complessivamente 63. In Tab. 2 è presente una selezione di domande relative ad alcune pratiche indagate attraverso l'intervista.

Pratica (esempio)	Processo	Domande esempio
1) Visione di sviluppo condivisa	1. Orientamento strategico	<p>Il dirigente scolastico ha una chiara comprensione di quali dovrebbero essere le priorità strategiche e le direzioni di marcia?</p> <p>Il dirigente scolastico cerca di rendere la visione di sviluppo il più possibile chiara e comprensibile?</p> <p>Il dirigente scolastico si preoccupa di comprendere il punto di vista degli stakeholder e il loro diverso ordine delle priorità?</p>
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola	2. Organizzazione della scuola e della didattica	<p>Il dirigente scolastico promuove una leadership distribuita identificando le figure chiave tra i docenti della scuola?</p> <p>Nella scuola opera una leadership non solo distribuita (figure formali) ma anche diffusa, sulla quale il dirigente scolastico fa leva come opportunità di crescita del sapere collettivo?</p> <p>Il dirigente garantisce che vi sia coerenza fra il modo in cui di fatto è distribuita la leadership e gli obiettivi strategici perseguiti?</p>

13) Progettazione delle azioni di miglioramento	3. Autovalutazione e miglioramento	<p>Il dirigente scolastico ha decentralizzato i processi di progettazione del miglioramento, promuovendo un problem finding/solving diffuso?</p> <p>Il dirigente scolastico supporta i gruppi professionali impegnati nell'autovalutazione e miglioramento, promuovendo efficaci meccanismi di collaborazione con il territorio (reti, protocolli d'intesa, piani di zona, accordi e convenzioni, ecc.)?</p> <p>Il dirigente scolastico dimostra di gestire le situazioni in cui i gruppi professionali manifestano carenze nella progettazione/implementazione delle azioni di miglioramento?</p>
18) Sviluppo professionale del personale	4. Sviluppo del capitale professionale	<p>Il dirigente scolastico imposta il PAF in modo che le azioni formative programmate nel piano siano adatte alle necessità individuali degli insegnanti?</p> <p>Il dirigente scolastico cerca di influenzare le scelte dei docenti in merito all'obbligo di formazione (10 ore annuali individuali)?</p> <p>Il dirigente scolastico, oltre alla formazione formale, promuove un ambiente lavorativo efficace per supportare la crescita professionale dei singoli docenti?</p>
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio	5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	<p>Il dirigente scolastico dimostra di credere nella filosofia dell'accountability orizzontale a favore degli stakeholder del territorio e ha promosso l'adozione del bilancio sociale?</p> <p>Il dirigente scolastico ha promosso un vero e proprio approccio di accountability basato sulle scelte educative e gli apprendimenti degli studenti?</p> <p>Il dirigente scolastico ha promosso un approccio di accountability in cui rende conto dell'uso delle risorse economico finanziarie con riferimento a specifici centri di responsabilità sociale?</p>

Tab. 2 - Descrizione delle cinque dimensioni dell'intervista, attraverso relative pratiche e domande esempio.

Il protocollo dell'intervista prevedeva l'attribuzione dei punteggi alle singole domande su una scala da 0 a 4, in cui 0 = per niente (sostanziale assenza di informazioni); 1 = poco (non incontra lo standard atteso); 2 = abbastanza (in fase di sviluppo, necessita miglioramento); 3 = ottimale (maturo, rispetta lo standard professionale atteso);

4 = molto (esperto, va oltre lo standard atteso, è un punto di riferimento per gli altri). Per ciascuna pratica, in base ai dati raccolti con le tre domande, il punteggio complessivo richiesto è stato attribuito dai due intervistatori sempre su una scala da 0 a 4, seguendo lo schema riportato in Tab. 3, riconducibile a quello di una rubrica di valutazione.

Punteggio	Descrizione
Punteggio 4.0 = Contenuto più complesso rispetto al contenuto target	Il dirigente scolastico ha una chiara comprensione delle sfide che il sistema impone, dimostra di avere una coerente visione di sviluppo della sua scuola e di condividerla con i principali stakeholder di riferimento, argomentando le proprie posizioni utilizzando elementi innovativi rispetto alle prassi tradizionali.
Punteggio 3.0 = Contenuto target atteso rispetto al tema della domanda	Il dirigente scolastico ha una chiara comprensione delle sfide che il sistema impone, dimostra di avere una coerente visione di sviluppo della sua scuola e di condividerla con i principali stakeholder di riferimento.
Punteggio 2.0 = Contenuto più semplificato rispetto al contenuto target	Il dirigente scolastico ha una rappresentazione parzialmente chiara delle sfide che il sistema impone e della relativa visione di sviluppo della sua scuola e dei meccanismi di condivisione con i principali stakeholder di riferimento (risposte più sintetiche e semplificate alle domande a, b e c).
Punteggio 1.0 = Contenuto con elementi molto scarsi e drasticamente semplificati rispetto al target	Il dirigente scolastico ha una rappresentazione parzialmente chiara delle sfide che il sistema impone, ma non ha una relativa visione di sviluppo della sua scuola e non dichiara elementi di condivisione con i principali stakeholder di riferimento (risposta più superficiale alla domanda a; risposte assenti o decisamente superficiali alle domande b e c).
Punteggio 0.0 = Assenza di contenuto significativo rispetto al tema della domanda	Il dirigente scolastico non ha una evidente comprensione delle sfide che il sistema impone, e non ha una visione di sviluppo della sua scuola (sostanziale assenza di risposte alle domande a, b e c).

Tab. 3 - Descrizione dei punteggi utilizzati per la valutazione delle 21 domande dell'intervista (nell'esempio in descrizione viene proposto l'item Visione di sviluppo condivisa).

Tale schema assegna al punteggio 3 (contenuto target atteso rispetto al tema della domanda) il baricentro dell'attribuzione dei punteggi, con una modalità superiore e con due modalità inferiori, oltre ad una modalità che intercetta l'assenza di risposta/informazioni. Complessivamente sono state realizzate 46 interviste durante la primavera del 2014. Si tratta di 33 Dirigenti Scolastici (da qui in poi DS) che lavoravano in Istituti Comprensivi e di 13 DS che lavoravano in Scuole Superiori (di cui 2 Centri di Formazione Professionale). I dati raccolti sono stati inseriti all'interno di un database e successivamente analizzati attraverso il software IBM SPSS 22.

2.3. Analisi descrittive

Il database di analisi contiene le variabili categoriali ordinate per ciascuna delle tre domande che compongono le singole pratiche. Contiene inoltre le variabili categoriali ordinate delle 21 pratiche, in base alla valutazione degli intervistatori utilizzando la rubrica di valutazione in Tab. 3. Infine il database contiene le variabili continue (punteggi medi) delle 21 pratiche, derivanti dalla media dai punteggi attribuiti a ciascuna delle tre domande al proprio interno. Nel database le variabili derivanti dalla codifica diretta delle 21 pratiche vengono indicate come COD, mentre le corrispettive derivanti dalla media delle tre domande vengono indicate come MEDIA.

Considerando la prima tipologia di punteggi (COD) in Tab. 4, si può vedere come la modalità "zero" sia stata attribuita solo in cinque occasioni, cioè nella 7) Standardizzazione dei processi didattici, nella 11) Reporting per le decisioni, nella 13) Progettazione delle azioni di miglioramento, nella 14) Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto, e nella 21) Rendicontazione sociale agli stakeholders del territorio. È dunque soprattutto la macro-dimensione Autovalutazione e miglioramento ad aver avuto questo tipo di valutazione. La modalità più diffusa è stata chiaramente il Punteggio 3 (Contenuto target atteso rispetto al tema della domanda), con 431 attribuzioni, seguita dalla 2 (Contenuto più semplificato rispetto al contenuto target) con 295 attribuzioni, dalla 4 (Contenuto più complesso rispetto al contenuto target) ed infine dalla 1 (Contenuto con elementi molto scarsi e drasticamente semplificati rispetto al target). Sempre da questa tabella possiamo ricavare una prima indicazione sulle dimensioni che hanno ricevuto, ad esempio, un maggior numero di punteggi "estremi", in positivo e in negativo. Sulla prima tipologia (positiva) l'item 8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento appare quello con il maggior numero di valutazioni di questo tipo. Viceversa, l'item che ha raccolto il maggior numero di punteggi 1 è il 21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (tale item ha anche il maggior numero di punteggi 2, come si può vedere dalla tabella). Questa tipologia di punteggi è sicuramente informativa, ed è stata utilizzata per descrivere ciascun singolo dirigente (rispetto alla media provinciale e alla media di tipologia scolastica), nelle cinque dimensioni di cui è composta l'intervista, nella parte introduttiva agli approfondimenti qualitativi sulle interviste.

Da un punto di vista psicometrico (vista la natura continua della misura, e vista comunque l'elevata correlazione tra le due tipologie di punteggi, da un minimo di $r = .875$ a un massimo di $r = .964$), si è scelto di utilizzare le variabili MEDIA per tutte le analisi suc-

cessive in questo lavoro. La Tab. 5 riporta le statistiche descrittive di tali variabili continue, con ulteriori indicazioni sul possibile effetto degli outliers (5% trimmed mean). Innanzitutto da un esame delle differenze tra i punteggi medi e gli stessi punteggi medi sfoltilti del 5% di punteggi estremi positivi e negativi non risultano differenze significative. Il range del delta tra questi due punteggi è infatti 0,007 a -0,041. Si possono dunque trattenere all'interno del database di analisi anche gli eventuali punteggi più estremi, visto che non influiscono in maniera evidente nell'alterare i punteggi degli item.

Da un punto di vista descrittivo, gli esiti sono in parte riconducibili a quelli già presentati in Tab. 4. Lo sbilanciamento verso le polarità positive della valutazione dell'intervista, era già evidente con la semplice distribuzione di frequenze della Tab. 3. L'item con la media più elevata è 8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, mentre quello con il punteggio medio più basso è 21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Media). L'item con la maggiore dispersione dalla media è 14) Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto, che presenta una deviazione standard intorno a 0,9. Quello con minor relativa dispersione di punteggi è 8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento.

Da un punto di vista teorico, come si è detto, l'intervista è organizzata in cinque sezioni principali, riconducibili a altrettante dimensioni latenti. Tali raggruppamenti sono sintetizzati in Tab. 6. Innanzitutto si può notare come quattro dimensioni su cinque abbiano un elevato livello di coerenza interna: l'alpha di Crombach infatti va dai ,873 della 4. Sviluppo del capitale professionale, ai ,904 della 1. Orientamento strategico. La 5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder risulta la dimensione meno solida da questo punto di vista, con un livello di alpha decisamente basso e comunque al di sotto della soglia consigliata in letteratura (.70). Per quanto riguarda i punteggi medi, il valore più consistente è della 2. Organizzazione della

	Punteggio = 0	Punteggio = 1	Punteggio = 2	Punteggio = 3	Punteggio = 4
1) Visione di sviluppo condivisa (Codifica)	0	4	8	27	7
2) Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti (Codifica)	0	2	9	28	7
3) Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi (Codifica)	0	4	18	21	3
4) Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (Codifica)	0	2	12	22	10
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola (Codifica)	0	2	8	24	12
6) Ruoli e responsabilità dei singoli al servizio del lavoro di gruppo (Codifica)	0	1	17	19	9
7) Standardizzazione dei processi didattici (Codifica)	1	0	10	24	11
8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/ apprendimento (Codifica)	0	0	6	23	17
9) Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche (Codifica)	0	2	11	20	13
10) Misurazione della performance (Codifica)	0	1	17	21	7
11) Reporting per le decisioni (Codifica)	1	4	21	17	3
12) Incontri sull'autovalutazione (Codifica)	0	5	14	23	4
13) Progettazione delle azioni di miglioramento (Codifica)	1	6	21	16	2
14) Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto (Codifica)	1	5	16	20	4
15) Approccio alla valutazione delle prestazioni (Codifica)	0	3	19	16	8
16) Gestione della motivazione (Codifica)	0	1	11	23	11
17) Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi (Codifica)	0	0	16	22	8
18) Sviluppo professionale del personale (Codifica)	0	1	11	22	12
19) Collaborare in rete con altre scuole (Codifica)	0	2	13	19	12
20) Network management su base territoriale (Codifica)	0	1	12	20	13
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Codifica)	1	16	25	4	0
Totali	5	62	295	431	173

Tab. 4 - Frequenze, in valori assoluti, delle cinque tipologie di punteggi (COD) sulle 21 pratiche dell'intervista.

	Min	Max	M	5% rimmed Mean	DS
1) Visione di sviluppo condivisa (Media)	1,00	4,00	2,80	2,83	0,72
2) Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti (Media)	1,33	4,00	2,80	2,81	0,62
3) Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi (Media)	1,00	3,67	2,54	2,56	0,69
4) Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (Media)	1,33	4,00	2,83	2,85	0,74
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola (Media)	1,00	4,00	2,90	2,94	0,72
6) Ruoli e responsabilità dei singoli al servizio del lavoro di gruppo (Media)	1,00	4,00	2,74	2,75	0,75
7) Standardizzazione dei processi didattici (Media)	0,33	4,00	2,93	2,97	0,71
8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento (Media)	1,67	4,00	3,16	3,18	0,58
9) Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche (Media)	1,33	4,00	2,86	2,89	0,68
10) Misurazione della performance (Media)	1,00	4,00	2,68	2,68	0,77
11) Reporting per le decisioni (Media)	0,33	3,67	2,38	2,39	0,70
12) Incontri sull'autovalutazione (Media)	0,67	4,00	2,53	2,55	0,77
13) Progettazione delle azioni di miglioramento (Media)	0,33	3,67	2,24	2,26	0,75
14) Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto (Media)	0,50	4,00	2,47	2,48	0,83
15) Approccio alla valutazione delle prestazioni (Media)	0,67	4,00	2,60	2,60	0,79
16) Gestione della motivazione (Media)	1,33	4,00	2,91	2,92	0,67
17) Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi (Media)	1,67	4,00	2,80	2,79	0,64
18) Sviluppo professionale del personale (Media)	1,33	4,00	2,93	2,94	0,67
19) Collaborare in rete con altre scuole (Media)	1,33	4,00	2,91	2,93	0,73
20) Network management su base territoriale (Media)	1,00	4,00	2,85	2,87	0,74
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Media)	0,00	3,33	1,65	1,66	0,70

Tab. 5 - Statistiche descrittive delle 21 pratiche dell'intervista.

scuola e della didattica, seguito dallo 4. Sviluppo del capitale professionale. Il punteggio più basso riguarda la già citata dimensione 5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder. Le correlazioni tra le di-

mensioni sono decisamente alte e significative, la media delle correlazioni è ,726, con un minimo di ,635 (tra la terza e la quinta dimensione) e un massimo di ,847 (tra la prima e la seconda dimensione).

Dimensioni intervista	Numero	Alpha Item	M	DS	1	2	3	4	5
1. Orientamento strategico	4	,904	2,743	,610	1				
2. Organizzazione della scuola e della didattica	5	,889	2,918	,573	,847**	1			
3. Autovalutazione e miglioramento	6	,934	2,459	,678	,705**	,723**	1		
4. Sviluppo del capitale professionale	3	,873	2,808	,590	,736**	,815**	,729**	1	
5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	3	,543	2,469	,521	,722**	,699**	,635**	,646**	1

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tab. 6 - Statistiche descrittive, coerenza interna e correlazioni tra le cinque dimensioni principali dell'intervista.

2.4. Analisi delle correlazioni tra le dimensioni di leadership e le variabili individuali e di contesto

Un'ulteriore strategia di approfondimento sui dati raccolti attraverso l'intervista ai DS è rappresentata dalle correlazioni tra i punteggi ottenuti nelle dimensioni di leadership e le variabili di contesto e individuali disponibili all'interno di questo studio. Se consideriamo le dimensioni di leadership come in parte legate alle caratteristiche del contesto nel quale lavora il DS (le caratteristiche della scuola, degli studenti, del corpo docente, ...), e alcune caratteristiche individuali (anzianità lavorativa e organizzativa, i progressi formativi sul tema leadership o su tematiche simili), si rivela necessario esplorare la presenza di rapporti significativi tra queste dimensioni.

Le variabili individuali e di contesto raccolte in questo studio (e utilizzate anche negli studi che considerano il questionario insegnanti e collaboratori) sono riportate nella tabella seguente, con le statistiche descrittive principali.

Come si può vedere dalla Tab. 7, per quanto riguarda le variabili individuali, l'età media dei DS si avvicina ai 55 anni, mentre l'anzianità lavorativa media (come DS) è relativamente bassa (poco più di cinque anni). L'anzianità organizzativa è ancora più bassa, la maggior parte dei DS è presente, da poco meno di 4 anni all'interno della scuola in cui lavora nell'anno scolastico 2013-14. Per quanto riguarda la durata delle attività formative sul tema leadership o su temi prossimali (erogate principalmente da IPRASE e dal Centro di Formazione degli Insegnanti), la media è di circa 100 ore per DS, frequentate negli ultimi anni.

Considerando le variabili scuola, gli istituti in cui lavorano i DS sono situati in prevalenza in tipologie riconducibili a paese (il valore modale è proprio questo). Utilizzando i dati di complessità ricavati dall'indice di complessità calcolato per l'ultimo rapporto del Comitato Provinciale di Valutazione del sistema scolastico Trentino (Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo Trentino, 2012), il valore modale è 1, in una scala in cui

Nome variabile	Tipo	Media (Dev.St.) o categoria modale
<i>Variabili individuali</i>		
Età DS	Scala (anni)	54,6 (6,4)
Anzianità lavorativa DS	Scala (anni)	5,5 (3,2)
Anzianità organizzativa DS	Scala (anni)	3,8 (1,9)
Durata formazione DS su temi leadership	Scala (ore)	100,4 (35,5)

Variabili scuola

Tipologia urbana	Nominale	1 (1 = paese, 2 = città)
Indice di complessità della scuola (report CPV 2012)	Ordinale	1 (< 0 = maggiore complessità, > 0 = minore complessità)
Numero insegnanti	Scala	95,8 (31,4)
Numero personale ATA	Scala	27,13 (11,3)
% turnover insegnanti	Scala	21,9 (9,3)
% turnover personale ATA	Scala	0,2 (0,10)
Numero di studenti	Scala	766,9 (246,8)
% studenti BES A	Scala	2,7 (1,5)
% studenti BES B	Scala	2,3 (1,1)
% studenti stranieri	Scala	4,9 (2,6)

Tab. 7 - Variabili individuali e di contesto scolastico e relative statistiche descrittive.

i valori inferiori a 0 denotano maggiore complessità e quelli superiori a 0 minore complessità (il range è -4 +8). Sempre a riguardo delle caratteristiche della scuola, il numero di insegnanti medio è poco sotto i 96, mentre il personale ATA è di 27 unità in media per scuola. Su queste due tipologie, il turn over degli insegnanti, raccolto nel 2014, è poco sotto il 22%, mentre quello del personale ATA è decisamente basso, lo 0,2%. Per quanto riguarda la popolazione studentesca, la media degli studenti presenti è di circa 770, mentre le percentuali di studenti BES in fascia A e in fascia B in media per ciascuna scuola sono rispettivamente 2,7% e 2,3%. Gli studenti stranieri sono in media il 4,9% per ciascuna istituzione scolastica.

Per quanto riguarda il confronto dei punteggi delle cinque dimensioni, e delle 21 sottodimensioni sulle due modalità della variabile localizzazione urbana, non ci sono differenze significative (t test, $p > 0,05$). Confrontando poi i punteggi in base alle tipologie scolastiche (istituti comprensivi e scuole superiori), l'unica differenza dei punteggi è riscontrabile nello sviluppo professionale del personale, con un'enfasi maggiore da parte delle scuole superiori (t test, $p < 0,05$).

Per il calcolo delle correlazioni tra le dimensioni di leadership e questa serie di variabili individuali e di contesto, verranno utilizzati i punteggi delle cinque dimensioni di leadership teoricamente previste dal modello utilizzato. Per una ulteriore esplorazione del-

	Età DS	Anzianità lavorativa DS	Anzianità organizzativa DS	Durata formazione DS su temi leadership
1. Orientamento strategico	-,250	-,167	,145	,183
2. Organizzazione della scuola e della didattica	-,257	-,175	,106	,124
3. Autovalutazione e miglioramento	-,243	-,092	,021	,165
4. Sviluppo del capitale professionale	-,164	-,094	,138	,145
5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	-,338*	-,125	,217	,114

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 8 - Correlazioni tra le cinque dimensioni di leadership e le variabili individuali sui DS. (la collocazione del singolo DS è indicata in appendice).

	Età DS	Anzianità lavorativa DS	Anzianità organizzativa DS	Durata formazione DS su temi leadership
18) Sviluppo professionale del personale (Media)	-,378*	-,236	,063	,028
19) Collaborare in rete con altre scuole (Media)	-,370*	-,204	,071	,127
20) Network management su base territoriale (Media)	-,388*	-,118	,083	,121
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Media)	,028	,060	,325*	-,005

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 9 - Correlazioni tra le 21 pratiche di leadership e alcuni tratti individuali dei DS.

le relazioni, verranno riportate solo le correlazioni significative delle 21 sottodimensioni di leadership presenti nell'intervista.

L'esito delle correlazioni tra le dimensioni di leadership e il primo set di variabili di sfondo, individuali, è presentato in Tab. 8. Innanzitutto il dato evidente è che in un solo caso è presente una correlazione significativa: gestione delle reti e degli stakeholder con età dei DS ($r = -0,338$, $p < 0,05$). Tecnicamente,

più è bassa l'età dei dirigenti scolastici (in un range che comunque va da un minimo di 40 a un massimo di 64 anni), più è alta la propensione alla gestione di reti e di relazioni con stakeholder esterni alla scuola. La variabile età è quella che presenta solo correlazioni negative, ma non significative da un punto di vista statistico. Il segno negativo delle correlazioni con la quinta dimensione di leadership rimane per età e per anzianità lavorativa, men-

tre diventa positivo per l'anzianità organizzativa (da più tempo il DS lavora in un'unica unità scolastica, maggiore è la propensione all'attività di rete e con gli stakeholder esterni) e per la durata della formazione su temi vicini alla leadership.

Un'analisi più approfondita delle correlazioni tra le pratiche di leadership e le variabili individuali è sintetizzata in Tab. 9. In questo caso, sono indicate solo le correlazioni significative. Su 21 pratiche di leadership solo quattro presentano delle correlazioni significative, in parte riconducibili al quinto processo manageriale, comprendendo anche una pratica del quarto processo manageriale, lo sviluppo professionale del personale. In questo ultimo caso è presente una correlazione negativa ($r = -0,378$, $p > 0,05$) con l'età degli insegnanti: ad esempio, maggiore è l'età di questi ultimi e meno sviluppo professionale del personale emerge dalle interviste. Il quinto processo manageriale, spaccettato in tre pratiche di leadership, ripropone due correlazioni negative con l'età dei DS, collaborare in rete con altre scuole e network management su base territoriale, mentre presenta una correlazione positiva tra anzianità organizzativa e rendicontazione sociale agli stakeholder ($r = 0,325$, $p = 0,05$). In questo

caso, i DS con maggiore esperienza nella stessa scuola, hanno maggiore propensione ad attivarsi su strumenti come ad esempio il bilancio sociale.

Il secondo blocco di correlazioni analizza i cinque processi manageriali rispetto al set di variabili di contesto a disposizione per la ricerca. Nelle Tabb. 10 e 11 sono indicate le correlazioni tra queste variabili. Come si può vedere solo in un caso è stato possibile identificare una correlazione significativa, tra l'Orientamento strategico e la % di turnover degli insegnanti ($r = 0,379$, $p < 0,05$).

In base ai dati raccolti dunque, una maggiore enfasi sull'Orientamento strategico è legata ad una maggiore percentuale di turnover degli insegnanti. A differenza delle correlazioni precedenti, in questo caso è più complesso identificare una precisa linea causale. Il turnover può dipendere da svariati fattori esogeni e endogeni alla vita scolastica, ma comunque situazioni di maggior investimento da parte dei dirigenti rispetto all'Orientamento strategico appaiono collegate ad un maggior turnover. Dall'altra parte, quest'ultimo potrebbe essere una delle influenze verso una maggiore enfasi sull'Orientamento strategico. Contesti più fluttuanti e dinamici, anche dal punto di vista della presenza e della

	Indice di complessità della scuola (report CPV 2012)	Numero insegnanti	Numero personale ATA	% turnover insegnanti	% turnover personale ATA
1. Orientamento strategico	-,199	-,027	,161	,379*	,040
2. Organizzazione della scuola e della didattica	-,117	,045	,183	,259	-,040
3. Autovalutazione e miglioramento	-,014	-,195	,033	,208	,221
4. Sviluppo del capitale professionale	,025	-,036	,206	,218	,090
5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	,018	,011	,044	,139	,012

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 10 - Correlazioni tra i 5 processi manageriali e le variabili di contesto (segue).

	Numero totale studenti singola scuola	% Studenti BES A	% Studenti BES B	% Studenti Stranieri
1. Orientamento strategico	-,048	-,014	,169	,207
2. Organizzazione della scuola e della didattica	,019	,028	,117	,229
3. Autovalutazione e miglioramento	-,020	-,070	,087	,018
4. Sviluppo del capitale professionale	-,024	-,127	,079	,041
5. Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder	-,085	,137	,096	-,032

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 11 - Correlazioni tra i 5 processi manageriali e altre variabili di contesto.

mobilità delle risorse umane, possono portare il DS ad avere una focalizzazione maggiore sulla direzione strategica della scuola. Da notare che non risultano correlazioni significative con altri elementi strutturali delle scuole, come la quantità di insegnanti e di studenti e le tipologie di studenti.

Un approfondimento dei cinque processi nelle 21 pratiche porta agli esiti presentati nelle Tabb. 12 e 13. Un primo dato interessante riguarda le correlazioni tra le percentuali di turnover degli insegnanti, gli obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti, l'interconnessione temporale degli obiettivi, le responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (rispettivamente $r = 0,362, 0,338, 0,419, p < 0,05, 0,05, 0,01$). Soprattutto in questo ultimo caso la correlazione è consistente e significativa.

Altri dati interessanti riguardano il rapporto del DS con il personale ATA. Più aumentano questi ultimi all'interno della scuola, maggiore è una focalizzazione del DS su ruoli chiari e definiti per distribuire la leadership. Questo non avviene per il numero degli insegnanti. La percentuale di turnover poi è positivamente correlata con l'enfasi sullo sviluppo professionale del personale ($r = 0,341, p < 0,05$).

La percentuale di studenti stranieri (che, lo

ricordiamo, in media arriva intorno al 5%, ma può arrivare anche al 14% in alcuni casi) appare collegata alla visione di sviluppo condivisa ($r = 0,301, p < 0,05$), alle responsabilità chiare e definite dei DS ($r = 0,302, p < 0,05$) e alla promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche ($r = 0,335, p < 0,05$). Mentre la percentuale di studenti BES di fascia B (DSA), correla positivamente con una presenza maggiore di rendicontazioni sociali nel territorio ($r = 0,313, p = 0,05$).

Lo scenario che emerge da questi dati, in sintesi, è quello di DS e scuole maggiormente attivati davanti a specifiche situazioni di complessità: la presenza di alunni stranieri è legata ad un impegno nel cambiamento della didattica attraverso un coinvolgimento diretto dei DS (la variabile 5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola); la presenza massiva di alunni BES di fascia B (che è la tipologia con un maggiore impatto anche dal punto di vista mediatico e del discorso pubblico, si pensi a come viene trattato il tema dislessia nelle narrazioni pubbliche quotidiane) porta i DS e quindi le scuole, ad una maggiore enfasi nella comunicazione pubblica delle attività e degli esiti su questi temi.

Un dato interessante è legato all'assen-

	Indice di complessità della scuola (report CPV 2012)	Numero insegnanti	Numero personale ATA	% turnover insegnanti	% turnover personale ATA
1) Visione di sviluppo condivisa (Media)	-,214	-,037	,056	,223	-,021
2) Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti (Media)	-,124	-,138	,119	,362*	,109
3) Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi (Media)	-,154	-,071	,106	,338*	-,015
4) Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (Media)	-,201	,124	,277	,419**	,075
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola (Media)	-,207	,145	,312*	,277	-,072
9) Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche (Media)	,034	,082	,220	,280	-,054
10) Misurazione della performance (Media)	-,132	-,246	-,027	,241	,133
18) Sviluppo professionale del personale (Media)	-,057	,110	,282	,341*	,042
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Media)	,167	-,046	-,073	-,075	-,015

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 12 - Correlazioni tra le 21 pratiche di leadership e le variabili di contesto (segue).

za di legami espliciti con indici che teoricamente dovrebbero influire sulla vita della scuola, cioè il livello di complessità strutturale (la misura utilizzata in questo caso è la misura composita proposta dal Comitato Provinciale di Valutazione nell'ultimo report rilasciato, e che è stata alimentata da diversi indicatori, come il numero di plessi, il numero di studenti, diverse tipologie di studenti, ecc., quindi in parte sovrapponibile con le altre informazioni utilizzate in questo report): anche in situazioni apparentemente più complesse, le dimensioni di leadership non sembrano essere influenzate. Questo è un dato interes-

sante che può far capire il livello di indipendenza gestionale delle scuole nonostante le caratteristiche e i vincoli dei contesti, dall'altro però pone interrogativi su quanto sono sintonizzate le attività e le risposte dei DS rispetto alle caratteristiche stesse della propria scuola.

2.5. Sintesi delle variabili di leadership in componenti principali (ACP)

Le correlazioni mostrate in Tab. 5 suggeriscono un ulteriore step di analisi per verificare una possibile riduzione (o ricomposizio-

	Numero totale studenti singola scuola	% Studenti BES A	% Studenti BES B	% Studenti Stranieri
1) Visione di sviluppo condivisa (Media)	-,062	,142	,159	,301*
2) Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti (Media)	-,157	-,152	,227	,053
3) Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi (Media)	-,121	-,024	,177	,045
4) Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici (Media)	,149	-,036	,049	,302*
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola (Media)	,133	,020	,149	,269
9) Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche (Media)	,072	-,054	,049	,335*
10) Misurazione della performance (Media)	-,112	-,028	,036	,091
18) Sviluppo professionale del personale (Media)	-,009	-,117	,004	,185
21) Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio (Media)	-,052	,128	,313*	-,288

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 13 - Correlazioni tra le 21 pratiche di leadership e le variabili di contesto.

ne) in fattori o componenti generali, al di là dei cinque processi teoricamente previsti nell'intervista. La strategia di analisi scelta per questo scopo, vista la natura esplorativa dello studio, è l'Analisi in Componenti Principali (ACP) delle 21 pratiche rappresentate dagli item con i punteggi medi. Per quanto riguarda i requisiti minimi per la realizzazione di tale analisi, gli elementi da considerare sono in prima battuta due: la dimensione del campione e la presenza di una relazione tra le variabili in analisi (Tabachnick & Fidell, 2013). Su questo secondo è stato visto come ci sia una diffusa presenza di correlazioni positive e significative tra la maggior parte delle va-

riabili considerate. La dimensione del campione risulta l'aspetto più critico. In letteratura non esiste un criterio definitivo, ma in genere si sconsigliano analisi di questo tipo con campioni di ridotte dimensioni. Alcuni autori suggeriscono di considerare non tanto le dimensioni di per sé del campione, ma il rapporto tra casi e variabili (Di Franco & Marradi, 2003). Anche in questo caso non vi è un accordo univoco a riguardo, ma il consiglio che viene dato varia da un rapporto ottimale di 1 variabile per 10 casi a quello accettabile di una variabile per 5 casi. La scelta dipende dal contesto della ricerca e dalla tipologia di variabili considerate. Nel nostro caso, aven-

do 21 variabili e 46 casi, il rapporto è di poco superiore a 1/2. Nonostante la presenza di un criterio rispettato e uno no, si è deciso comunque di esplorare la struttura fattoriale latente delle variabili dell'intervista, considerando anche l'item 21, nonostante le scarse correlazioni (o l'assenza di correlazione) con i punteggi degli altri item.

Un primo step di analisi attraverso l'ACP ha previsto l'estrazione di fattori con auto valori superiori a 1 (quindi senza forzare l'estrazione con un numero a priori di fattori), e con una rotazione varimax per migliorare l'interpretazione della soluzione fattoriale. Le due misure fornite da IBM SPSS 22 sulla possibilità di effettuare un'analisi fattoriale su un determinato campione sono risultate positive: la misura di adeguatezza campionaria KMO è pari a ,882 (soglia di cutoff = ,60), mentre il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo ($p = ,000$). L'esito di tale analisi ha prodotto una soluzione con quattro componenti principali con auto valore superiore a 1, che spiegano complessivamente quasi il 79% della varianza complessiva.

In realtà, un esame del grafico decrescente degli auto valori (Fig. 1), suggerisce la natura esplicitamente monofattoriale di una possibile sintesi dei dati. L'evidente "gomito" tra il primo e secondo componente potrebbe suggerire, al limite, una soluzione alternativa con due sole componenti. Una seconda ACP è stata dunque realizzata sullo stesso set di variabili, escludendo però l'item 21 e forzando l'analisi su una soluzione a due compo-

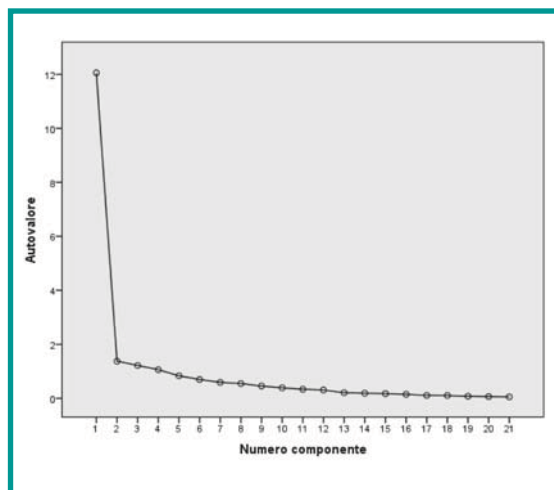


Fig. 1 - Grafico decrescente degli auto valori nella prima ACP eseguita.

menti. Gli esiti dell'analisi sono riportati nelle tabelle 14 e 15.

I dati in Tab. 14 confermano la tendenza monofattoriale della soluzione non ruotata a due componenti. Il primo fattore continua a spiegare consistenti porzioni di varianza (circa il 60%), relegando il secondo a quote minoritarie (circa il 7%). La soluzione ruotata (Tab. 15) presenta un maggiore bilanciamento tra le due componenti, con la prima che arriva a spiegare il 36% della variabilità, mentre la seconda si assesta intorno al 30%.

La soluzione in due componenti, presentata in Tab. 15, riprende alcuni spunti già emersi nella soluzione a quattro componenti, condensandoli ulteriormente. Il primo componente, composto da 12 pratiche di leader-

Comp.	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	11,972	59,859	59,859	11,972	59,859	59,859	7,225	36,124	36,124
2	1,374	6,872	66,731	1,374	6,872	66,731	6,121	30,607	66,731
...						

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

Tab. 14 - Autovalori e varianza spiegata dai due fattori identificati con la seconda ACP.

	Componente	
	1	2
1) Visione di sviluppo condivisa	,785	,200
5) Ruoli chiari e definiti per una leadership distribuita all'interno della scuola	,781	,342
7) Standardizzazione dei processi didattici	,758	,276
3) Interconnessione spazio-temporale degli obiettivi	,748	,452
4) Responsabilità chiare e definite dei dirigenti scolastici	,746	,449
8) Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento	,677	,245
6) Ruoli e responsabilità dei singoli al servizio del lavoro di gruppo	,672	,579
2) Obiettivi strategici focalizzati sugli apprendimenti degli studenti	,667	,405
9) Promozione e socializzazione delle innovazioni didattiche	,660	,399
19) Collaborare in rete con altre scuole	,651	,274
18) Sviluppo professionale del personale	,632	,326
20) Network management su base territoriale	,592	,434
17) Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi	,582	,573
13) Progettazione delle azioni di miglioramento	,295	,874
12) Incontri sull'autovalutazione	,303	,851
11) Reporting per le decisioni	,304	,816
14) Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto	,331	,812
10) Misurazione della performance	,389	,713
15) Approccio alla valutazione delle prestazioni	,461	,625
16) Gestione della motivazione	,508	,596

Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Tab. 15 - Matrice dei componenti ruotata, nella soluzione a due componenti emersa dalla seconda ACP.

ship, risulta costruito dai primi due processi, dal quinto, e da una pratica del quarto (18) Sviluppo professionale del personale. Le pratiche che saturano maggiormente in questa componente appartengono al primo processo manageriale (Orientamento strategico). Un unico overlap tra le due componenti (la pratica 17) *Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi*), apre alla seconda componente, che è composta da una decina di pratiche sostanzialmente del terzo (Autovalutazione e miglioramento) e quarto pro-

cesso manageriale (Sviluppo del capitale professionale). Da un punto di vista concettuale, visto che statisticamente appartiene a entrambe le componenti, la pratica 17) può essere inclusa in questa seconda componente. Graficamente l'esito dell'incrocio di queste due componenti è proposto in Fig. 2. Tecnicamente il valore zero rappresenta la media delle due dimensioni, i valori positivi rappresentano le posizioni di maggiore presenza delle due dimensioni, i valori negativi minore presenza delle stesse, entrambe in ter-

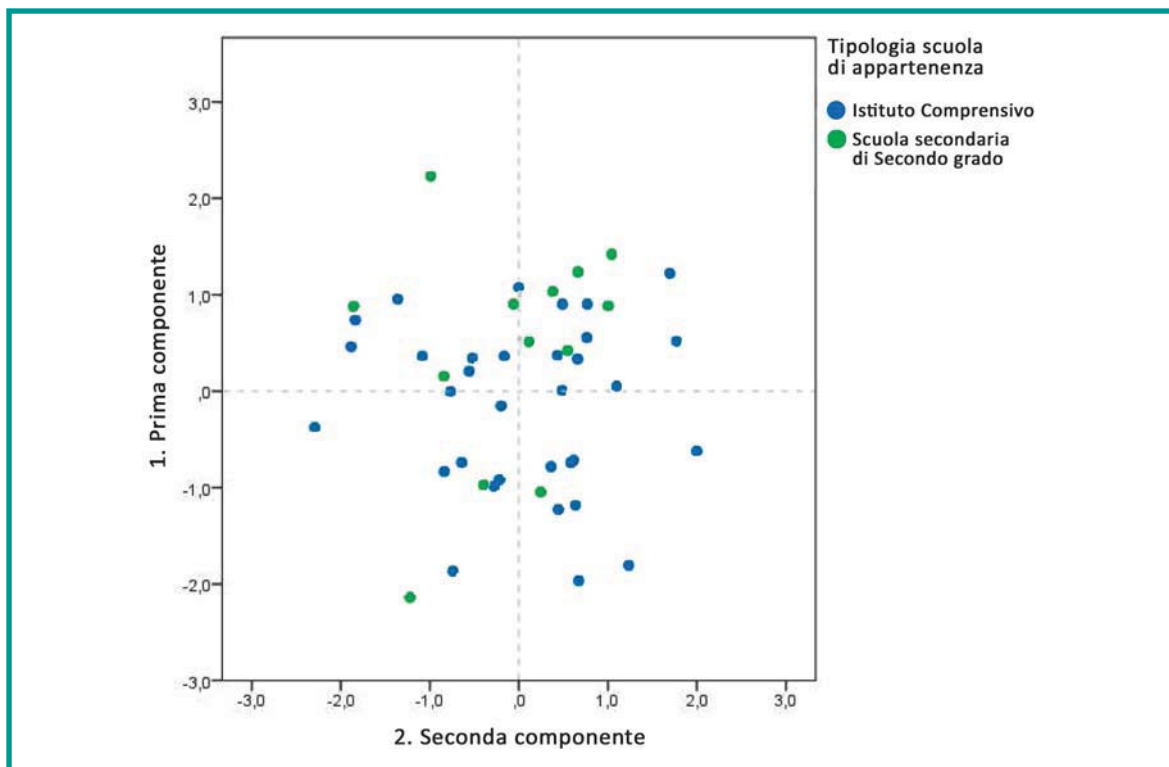


Fig. 2 - Rappresentazione grafica dei 46 dirigenti scolastici in base alle coordinate fattoriali sulle due componenti emerse dalla seconda ACP.

mini di deviazioni standard. Il quadrante in alto a destra ospita dunque i DS con i valori più alti prevalentemente in tutte le dimensioni. Di converso, il quadrante in basso a sinistra, ospita i DS con valori più bassi prevalentemente in tutte le dimensioni. Da un'ispezione del grafico, si può notare come i DS attivi nelle scuole superiori siano maggiormente presenti nel quadrante in alto a destra, mentre solo due casi sono presenti nel quadrante in basso a sinistra. Per quanto riguarda la seconda componente, sono in prevalenza i DS nelle scuole superiori ad avere i punteggi più elevati, mentre per quanto riguarda la prima componente sono i DS degli Istituti Comprensivi ad avere le performance migliori.

3. Profili manageriali emergenti dalle interviste

L'Analisi in Componenti Principali (ACP) delle 21 pratiche di leadership porta alla luce l'esistenza di due differenti modelli di management scolastico che possiamo definire: 1. management strategico; 2. gestione della performance.

Il modello di management strategico si riferisce alla prima componente principale. La caratterizzazione di questo modello di management come "strategico" è dovuta sia alla presenza di pratiche che riguardano i rapporti tra scuola e l'ambiente esterno sia alla completezza del modello, che come detto comprende pratiche relative all'orientamento strategico, all'organizzazione dei processi didattici, alla gestione delle reti e delle collaborazioni esterne, allo sviluppo professionale dei docenti.

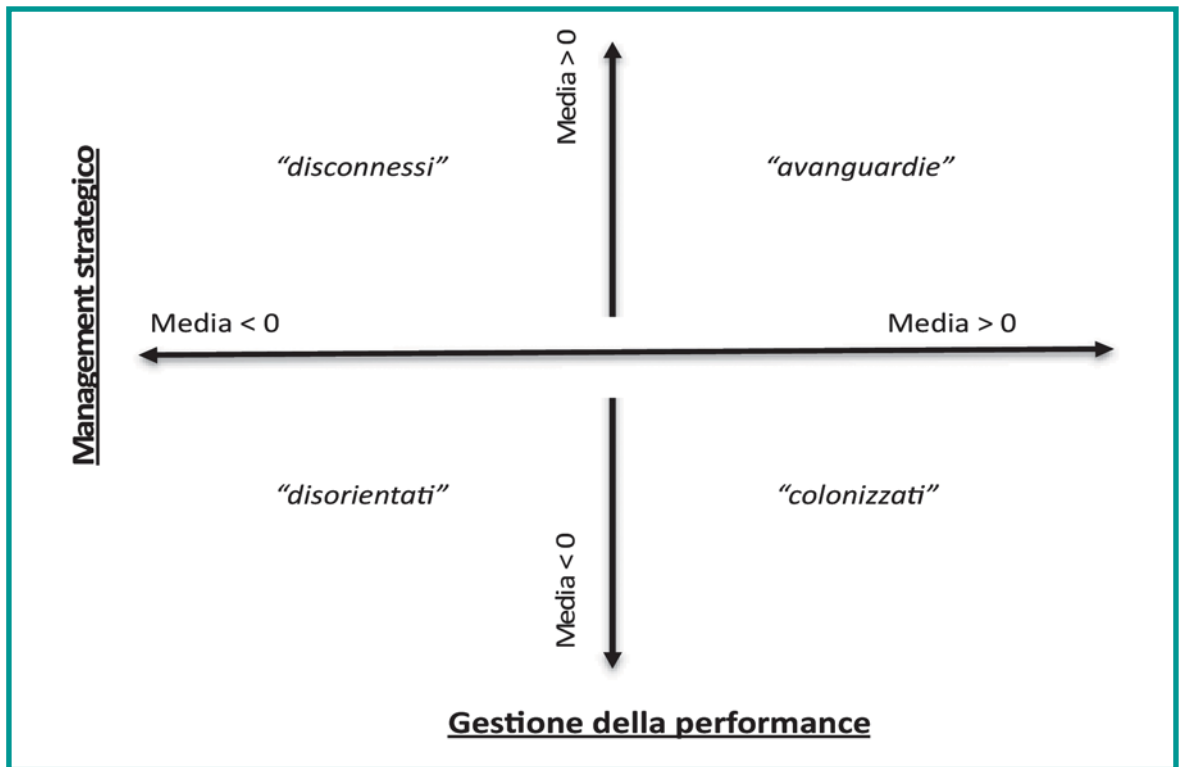


Fig. 3 - Profili manageriali dei dirigenti scolastici.

Il modello di gestione della performance include tutte le pratiche del processo di autovalutazione e miglioramento e tre delle quattro pratiche che rientrano nel processo di sviluppo del capitale professionale (Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori improduttivi; Approccio alla valutazione delle prestazioni; Gestione della motivazione). Si tratta di un approccio parziale di management scolastico, chiaramente influenzato dalle richieste di accountability provenienti dalle autorità amministrative centrali. Tali influenze sono ben visibili, attraverso la lettura delle interviste, in vari dispositivi come il Nucleo Interno di Valutazione (NIV), gli "assi e obiettivi provinciali", il Piano di Miglioramento d'Istituto (PdM), i cruscotti a supporto dell'autovalutazione d'istituto, i questionari di customer satisfaction (docenti, studenti, famiglie), i Key Performance Indicators e la valutazione dei dirigenti scolastici.

Grazie all'identificazione di due componenti principali è possibile desumere empiricamente quattro profili manageriali dei dirigenti scolastici trentini (Fig. 2).

M. Power, in un noto libro dal titolo *The Audit Society. Rituals of Verification* (1997), analizza gli effetti avversi dei sistemi di accountability, introducendo due distinti comportamenti dei dirigenti in risposta all'introduzione di sistemi formali di misurazione, valutazione, pianificazione e controllo delle prestazioni. Secondo l'autore si possono prefigurare due ordini di conseguenze: da un lato, i sistemi di accountability possono finire per "colonizzare" i dirigenti i quali dedicano il loro tempo e prestano maggiore attenzione soprattutto a ciò che viene misurato o osservato dai sistemi amministrativi centrali. I dirigenti "colonizzati" sviluppano o curvano le loro pratiche manageriali principalmente in risposta alle attese dei sistemi di accountability, per

cui sono quei dirigenti che da un'osservazione esterna eccellono proprio in quelle pratiche connesse più direttamente con i superiori gerarchici, più facilmente visibili attraverso un controllo a distanza.

Dal lato opposto, i sistemi di accountability possono produrre l'effetto di "disconnettere" i dirigenti dall'amministrazione centrale. In questo caso, i dirigenti scolastici si adattano soltanto formalmente alle richieste dei sistemi di accountability, facendo prevalere logiche di adempimento formale, di fatto una maggiore burocratizzazione del funzionamento organizzativo. I dirigenti "disconnessi" isolano le richieste di accountability all'interno di strutture e processi formali specializzati (nuclei di valutazioni, procedure di valutazione, sistemi di misurazione della performance, ecc.) che hanno un impatto molto limitato rispetto alle pratiche quotidiane di gestione. In questo caso, i sistemi di accountability possono impegnare molte risorse all'interno delle amministrazioni pubbliche, ma si traducono in semplici rituali della valutazione, impegnati a far vedere all'esterno "ciò che non può non esserci" perché in caso contrario si attiverebbero gli automatismi dei controlli per eccezioni delle amministrazioni centrali.

In accordo con Power, nella figura precedente i profili "colonizzati" e "disconnessi" si trovano in quadranti opposti, ma l'interpretazione dei profili manageriali dei dirigenti trentini è arricchita con altri due profili che abbiamo definito "avanguardie" e "disorientati".

Le "avanguardie" dimostrano uno sviluppo equilibrato delle pratiche di leadership, essendo capaci di rispondere alle richieste di accountability integrandole efficacemente con le pratiche di management strategico della scuola. I dirigenti scolastici che si posizionano in questo quadrante rappresentano vere e proprie "eccellenze", leader di sistema, che hanno raggiunto un livello di maturazione delle pratiche manageriali che li pone come centro nevralgico non solo rispetto alle attività della propria scuola, ma anche come riferimento per gli altri dirigenti e l'amministrazione centrale.

Un numero esiguo di dirigenti scolastici si colloca nel quadrante in basso a sinistra. Il quadrante raccoglie i profili meno "evoluti" in senso manageriale, con pratiche di leadership che li collocano al di sotto della media rispetto sia alla gestione della performance sia al management strategico. Li possiamo definire "disorientati", ovvero senza un orientamento manageriale e alla ricerca d'identità come leader per l'apprendimento.

Il profilo manageriale "colonizzati" si riferisce ai casi in cui i dirigenti dimostrano di avere implementato buone pratiche di autovalutazione, miglioramento, valutazione delle prestazioni e incentivazione, ma si posizionano al di sotto della media per quanto riguarda le pratiche di management strategico. In questi casi, l'attenzione posta dai dirigenti scolastici alle richieste di accountability sembra risolversi in un trade-off rispetto alle altre pratiche manageriali con la conseguenza di un profilo manageriale eccessivamente sbilanciato verso la rispondenza alle richieste dei sistemi di accountability.

Il profilo manageriale "disconnessi" si riferisce invece ai casi in cui i dirigenti scolastici pur non contraddistinguendosi per il presidio delle pratiche di gestione della performance, dimostrano di praticare un approccio di management strategico nelle loro scuole, non curandosi particolarmente delle richieste di accountability. In queste scuole, possiamo trovare tutti i dispositivi di accountability menzionati sopra, tutti possono essere operativi, ma il dirigente non sembra credere molto in tali sistemi, disconnettendosi di fatto dalle strutture e dai processi formali di autovalutazione e miglioramento. L'azione di leadership del dirigente si gioca su altri campi, al di fuori di tali strutture e processi formali, i quali finiscono per diventare rituali burocratici che si autoalimentano senza alcun significativo impatto sulle pratiche di leadership del dirigente scolastico.

Le interviste ai dirigenti trentini hanno offerto molti spunti di riflessione intorno a questi profili. Ad esempio, per alcuni dirigenti evidentemente "disconnessi" sussiste una cer-

ta disaffezione nei confronti dei NIV (Nuclei Interni di Valutazione) percepiti come struttura formale. Si sottolinea la partecipazione solo formale del personale ausiliario, dei rappresentanti di genitori e studenti che poco incidono sulla diagnosi e la progettazione del miglioramento scolastico.

I dirigenti trentini esprimono apprezzamento per le linee guida della Provincia e per l'impianto psicopedagogico sotteso, ma non c'è uniformità nelle modalità di applicazione. Vi è, in generale, un modello operativo di "allineamento", che comporta la presa in carico degli obiettivi provinciali e la loro applicazione nella scuola, ma con differenti gradi di coinvolgimento. I dirigenti trentini non sempre si riconoscono nella rubrica degli indicatori provinciali in quanto credono più importante la riflessione sui processi e sui contesti che determinano le azioni di miglioramento. In generale, ai dirigenti trentini è chiaro il ruolo di influenza indiretta del proprio operato rispetto agli apprendimenti e in particolare agli esiti delle prove nazionali. In alcuni casi emerge un approccio di "resistenza" al modello provinciale con una forte centratura su strumenti di valutazione autogenerati e "disconnessi" da quelli ufficiali. Tuttavia, il modello più diffuso è quello intermedio che mantiene una forte relazione con il sistema provinciale di valutazione, ma dà attenzione al contesto specifico costruendo indicatori propri di scuola sugli apprendimenti e sul clima di lavoro, in aggiunta a quelli provinciali. In questi casi il DS evidenzia attenzione ai processi e agli strumenti adottati, affianca il NIV nelle elaborazioni, lo monitora e lo supporta, considera gli effetti del coinvolgimento o meno dei genitori, agisce come filtro nella pubblicazione dei dati rispetto alle componenti esterne degli stakeholder.

I dirigenti sentono la necessità di logiche di interlocuzione e alleanza pur nel rispetto dei ruoli con gli altri organi istituzionali. I discorsi intorno al Piano di Miglioramento d'Istituto sono particolarmente significativi perché dimostrano la diversa efficacia dei profili manageriali riscontrati nella ricerca. Le contrad-

dizioni sul processo di formazione del PdM sono evidenziate in modo generalizzato dai dirigenti trentini. Il piano di miglioramento deve essere proposto dal Consiglio dell'Istituzione, ma accade che sia redatto dal dirigente in quanto su questo documento è chiamato a definire obiettivi concreti di miglioramento su cui viene valutato. I DS non possono dare per scontato che il proprio Consiglio approvi un PdM nella cui formulazione non è stato coinvolto, con la conseguenza che i dirigenti hanno dovuto sviluppare capacità di comunicazione e ingaggio per non fare apparire il loro intervento ingerente rispetto al ruolo del Consiglio dell'Istituzione. D'altra parte, il processo di formazione del PdM appare poco coordinato con i processi di autovalutazione d'istituto e definizione delle priorità d'intervento. Sotto questo aspetto, il profilo manageriale dei DS emerge chiaramente rispetto alle strategie organizzative messe in campo per integrare sistemi, strumenti e processi che possono nascere in tempi diversi e con scopi separati. I DS all'avanguardia rispondono efficacemente alle contraddizioni dei sistemi di accountability; piuttosto che isolare i vari dispositivi in strutture formali, cercano di coglierne le opportunità, integrandoli con la loro azione diretta nei sistemi operativi della scuola, esprimendo prima di tutto convincimento e impegno personale, prerequisiti necessari per implementare in modo non burocratico le richieste dei nuovi sistemi di accountability.

4. Conclusioni

I dati raccolti attraverso le interviste ai dirigenti scolastici trentini hanno permesso di analizzare le pratiche di leadership raccontate dagli stessi dirigenti rispetto a cinque principali processi di management: Orientamento strategico, Organizzazione della didattica, Autovalutazione e miglioramento, Sviluppo del capitale professionale, Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder.

In termini di diffusione, sono soprattutto le pratiche afferenti l'Organizzazione della di-

dattica, lo Sviluppo del capitale professionale e l'Orientamento strategico ad essere evidenti nei racconti dei dirigenti e nelle valutazioni degli intervistatori. Rimangono sullo sfondo i processi Autovalutazione e miglioramento e Gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder. In ogni caso, è talmente consistente la correlazione tra questi processi che è del tutto plausibile considerare una loro costante influenza reciproca nella realizzazione delle attività dei DS, confermando la sostanziale unitarietà del lavoro dei dirigenti scolastici.

Per quanto riguarda le 21 pratiche di leadership, sono soprattutto la n. 8 (Personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento), la n. 18 (Sviluppo professionale del personale), la n. 7 (Standardizzazione dei processi didattici), la n. 16 (Gestione della motivazione) e la n. 19 (Collaborare in rete con altre scuole) che fanno registrare un punteggio medio pari o superiore al livello target atteso. Per contro, emergono come più deficitarie le pratiche n. 12 (Incontri sull'autovalutazione), n. 14 (Formazione del Piano di Miglioramento d'Istituto), n. 11 (Reporting per le decisioni), n. 13 (Progettazione delle azioni di miglioramento) e n. 21 (Rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio). Sono dunque le attività di comunicazione strutturata degli esiti della scuola, e in parte l'organizzazione dei processi di accountability a poter rappresentare dei possibili punti di miglioramento.

Molti ricercatori hanno criticato il trattamento delle variabili di contesto negli studi sulla leadership scolastica (Bossert *et al.*, 1982; Hallinger & Heck, 1998; Supovitz *et al.*, 2010; Neumesky, 2013). Anche questa ricerca ha evidenziato la problematicità dello studio della relazione tra variabili di contesto, variabili individuali dei DS e pratiche di leadership. I fattori che concorrono a determinare questa relazione possono essere molto numerosi, le relazioni sono intrecciate e reciproche, con effetti spesso visibili soltanto attraverso approcci longitudinali.

Pur con questi limiti, emerge con relativa

chiarezza la rilevanza, tra i fattori di contesto, della percentuale di turnover e della percentuale di studenti stranieri. In particolare, il turnover dei docenti sappiamo che può dipendere da svariati fattori esogeni e endogeni alla vita scolastica (Boyd *et al.*, 2011), ma ciò che ci dicono i modelli di analisi è che il turnover determina un maggior investimento da parte dei dirigenti sia nelle pratiche di direzione strategica della propria scuola sia nelle pratiche di sviluppo professionale del personale. Questo risultato appare teoricamente fondato poiché il turnover può determinare un pesante avvicendamento di competenze, relazioni, qualità professionali, valori (Ingersoll, 2001). Il dirigente scolastico che lasciasse non gestiti gli effetti del turnover, probabilmente lascerebbe insinuare nella scuola forti elementi di discontinuità, rendendo imprevedibile ciò che accade nelle classi. Una più chiara direzione strategica, in termini di definizione e comunicazione di obiettivi focalizzati sugli apprendimenti degli studenti e un coerente sviluppo professionale sembrano essere risposte necessarie per governare le implicazioni organizzative del turnover.

Contesti più fluttuanti e dinamici, anche dal punto di vista della presenza di studenti stranieri, ragionevolmente spingono i DS ad un maggiore investimento in pratiche manageriali (Opdenakker & Van Damme, 2007; Hallinger & Heck, 2010; Ishimaru & Galloway, 2014). Non solo trova conferma un effetto positivo con la qualità delle pratiche di Orientamento strategico, ma anche con i modi in cui il dirigente scolastico promuove l'innovazione, valorizza le migliori pratiche didattiche e la condivisione di questo know how, all'interno e all'esterno della scuola.

I dirigenti intervistati evidenziano una lettura del contesto dal punto di vista della composizione sociale ed economica dell'utenza abbastanza accurata, in alcuni casi documentata in termini statistici. Una sfida comune ai DS intervistati riguarda il background socio culturale basso dell'utenza, il quale implica un forte investimento per l'innovazione didattica e la gestione delle reti. Il dato co-

mune è la presenza di crescenti tassi di utenza di origine straniera, anche con background familiare di alto profilo di formazione scolastica, a fronte però di difficoltà d'inserimento sociale, essendoci la tendenza a rimanere legati alle tradizioni e alla comunità immigrata. Le differenze culturali possono rappresentare un forte limite all'integrazione, spesso a causa di deficienze valoriali verso l'importanza dell'istruzione da parte degli studenti e delle loro famiglie. In queste condizioni, i dirigenti scolastici sostengono che i singoli insegnanti non possono essere lasciati da soli

né può essere lasciato al loro buon senso la scelta di approcci didattici veramente inclusivi. Un elevato punteggio fatto registrare dai DS che lavorano in questi contesti, segnala pratiche manageriali eccellenti nella guida diretta dei progetti di ricerca e sperimentazione, nell'offrire stimoli intellettuali e incoraggiare le innovazioni didattiche promosse spontaneamente dai singoli e dai gruppi, nel portare a sistema le innovazioni facendone pratica condivisa dagli insegnanti anche in rete con altre scuole.

Bibliografia

- Bossert S.T., Dwyer D.C., Rowan B. & Lee G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), pp. 34-64.
- Boyd D., Grossman P., Ing M., Lankford H., Loeb S. & Wyckoff J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), pp. 303-333.
- Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo Trentino (2012). *Mettere a sistema la qualità delle scuole Trentine*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Conley D.T. & Darling-Hammond L. (2013). *Creating systems of assessment for deeper learning*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Di Franco G. & Marradi A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*. Roma: Bonanno Editore.
- Fullan M. & Langworthy M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Gwet K.L. (2014). *Handbook of Inter-Rater Reliability (4th Edition)*. Gaithersburg, MD: Advanced Analytics, LLC.
- Hallinger P. & Heck R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, pp. 157, 91.
- Hallinger P. & Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), pp. 654-678.
- Hamel G. (2009). *Il futuro del management*. Milano: Etas.
- Hargreaves A., Boyle A. & Harris A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ingersoll R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, pp. 499-534.
- Ishimaru A. & Galloway M.K. (2014). Beyond individual effectiveness: Conceptualizing organizational leadership for equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13, pp. 93-146.
- Leavitt H.J. (2005). *Top Down: Why Hierarchies Are Here to Stay and How to Manage Them More Effectively*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on

- students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Loeb S. & Strunk K. (2007). Accountability and local control: Incentive response with and without authority over resource generation and allocation. *Education Finance and Policy*, 2(1), pp. 10-39.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Neumerski C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), pp. 310-347.
- Opendakker M.C. & Van Damme J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), pp. 179-206.
- Paletta A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School Choice*, 8(3), pp. 381-409.
- Paletta A. (2015a). Leadership for learning: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 6(2).
- Paletta A. (2015b). Il costrutto teorico della leadership for learning. *Ricercazione*, 6(2).
- Power M. (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidman I. (2005). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences, 3rd Edition*. New York: Teacher College Press.
- Supovitz J., Sirinides P. & May H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), pp. 31-56.
- Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics, 6th ed.* Boston: Pearson.

Leadership distribuita e miglioramento scolastico

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa - Via Tartarotti, 7 - 38068 Rovereto (TN), Italy - e-mail: francesco.pisanu@iprase.tn.it.

Estratto

L'assunto di fondo da cui partiamo in questo articolo è che connettere le pratiche di leadership con l'insegnamento e l'apprendimento è essenziale per il miglioramento scolastico, ma ciò non può avvenire realisticamente con un sovraccarico di leadership didattica in capo al solo dirigente scolastico. La raccolta di dati sugli insegnanti di 46 scuole della Provincia Autonoma di Trento designati quali figure di leadership distribuita, ha consentito di misurare gli effetti quantitativi della leadership del dirigente scolastico e degli insegnanti sull'impegno al miglioramento. Il paper dimostra che il coinvolgimento degli insegnanti nell'esercizio della leadership didattica agisce come "rete connettiva" tra la gestione manageriale e l'insegnamento-apprendimento, contribuendo alla creazione di capacità di miglioramento continuo all'interno delle scuole.

Parole chiave: leadership distribuita, miglioramento scolastico, leadership degli insegnanti.

Abstract

The basic assumption from which we start in this article is that connecting leadership practices with teaching and learning is essential to improve schools, but this cannot realistically take place with an overload of educational leadership on the head teacher alone. The collection of data on teachers designated as figures of distributed leadership in 46 schools in the Autonomous Province of Trento has made it possible to determine the quantitative effects of the head teacher's and teachers' leadership on the commitment to improve. The paper shows that the involvement of teachers in exercising educational leadership acts as "linking network" between managerial activity and teaching-learning processes, contributing to capacity building for continuous improvement in schools.

Key words: distributed leadership, school improvement, teachers' leadership.

Zusammenfassung

Dieser Artikel geht von der Grundannahme aus, dass eine Verbindung der Führungspraktiken mit der Lehrtätigkeit wesentlich für eine schulische Verbesserung ist. Dies ist jedoch realistisch nicht möglich, wenn die didaktische Leadership alleine beim Schulleiter liegt. Die Daten, die bei den Lehrkräften von 46 Schulen in der autonomen Provinz Trient gesammelt sind, die in die verteilte Führung involviert wurden, ermöglichen es, die quantitativen Auswirkungen der Leadership des Schulleiters und der Lehrkräfte auf die Verpflichtung zur Verbesserung zu messen. Das Essay zeigt, dass die Involvierung der Lehrkräfte in die Ausübung der didaktischen Leadership als "Bindenet" zwischen Management und Lehrtätigkeit-Lernen fungiert und dazu beiträgt, Fähigkeiten zur kontinuierlichen Verbesserung in den Schulen zu entwickeln.

Schlüsselwörter: verteilte führung; verbesserung der schule; führung von lehrern.

1. Introduzione

Il tradizionale focus degli studi sulla leadership, compresi quelli in campo educativo, è sulla figura dei dirigenti e sulla loro capacità individuale di riuscire a creare nuove routine organizzative e nuove strutture, a trasformare nel tempo la cultura della scuola, contribuendo a una maggiore soddisfazione degli stakeholder, a maggiori aspettative degli insegnanti nei confronti degli studenti, e a maggiori rendimenti scolastici per questi ultimi (Elmore, 2000; Spillane, 2006; Halawah, 2005). In effetti, l'assunzione esplicita o implicita degli studi sulla leadership è spesso quella del dirigente scolastico come di un "eroe solitario" (Lashway, 2003; Timperley, 2005) e delle pratiche di leadership come "azioni" riferibili ad uno o pochi individui al comando (Harris, 2013).

Coerente con questa idea "concentrata" della leadership è lo studio di forme distribuite intese semplicemente come delega formale di poteri decisionali (Gronn, 2002). Il dibattito sulla distribuzione della leadership finisce per confondersi con quello sul middle management della scuola, restringendolo a un problema di condivisione del potere decisionale tra un ristretto numero di membri dello staff di direzione, all'interno di una gerarchia manageriale che dal dirigente scolastico si dispiega attraverso l'esercizio formale di auto-

rità da parte di figure quali il vicario e altri diretti collaboratori. Le attività delegate sono il più delle volte di tipo strettamente operativo, più simili ad azioni di routine, allo scopo di sgravare il dirigente scolastico della gestione "day to day". Le figure di middle management sono le uniche riconosciute e supervisionate dal dirigente scolastico, rappresentano la sua fonte privilegiata di informazione sullo stato di avanzamento delle attività scolastiche e sui miglioramenti ottenuti, mentre qualsiasi intervento di leadership da parte di altri insegnanti viene frenato. Questa forma di leadership può condurre a un management scolastico efficace e stabile, ma con poche opportunità di sperimentazione e cambiamento (Hargreaves & Fink, 2005). Come sostiene Mintzberg (2009), il manager di livello intermedio funge da ufficiale di collegamento, facilita il flusso dell'informazione verso il basso, mediante la comunicazione e il controllo, trasmettendo di ritorno le informazioni sulle attività e i risultati. Nella sua giornata tipo vi è poco spazio per l'esercizio della leadership; il lavoro del middle manager ha più a che fare con il mantenimento del flusso di lavoro che con la promozione del cambiamento.

Sebbene figure come quelle del vicario o del responsabile di plesso, rappresentino una potenziale sorgente di leadership scolastica, il concetto di leadership distribuita è più am-

pio sia sul piano dei soggetti coinvolti che delle modalità di svolgimento della leadership.

Sul piano soggettivo, la leadership distribuita include tutte quelle competenze che si sviluppano bottom-up anche in modo informale e da cui promanano preziose capacità organizzative per la scuola sotto varie forme, dalla progettazione condivisa della didattica, alla formazione del personale, al coordinamento organizzativo di attività relative a continuità e orientamento, BES e inclusione, sistema di valutazione d'istituto, innovazione tecnologica, CLIL e altre ancora.

In uno stadio meno evoluto la leadership distribuita implica la "delega progressiva" (Hargreaves & Fink, 2005). Questo tipo di potere condiviso presuppone un coinvolgimento più intenso degli insegnanti nel processo decisionale e nella promozione del cambiamento. Il dirigente scolastico si avvale anche di altri collaboratori (capi dipartimento, coordinatori dei consigli di classe, figure strumentali, coordinatori di gruppi e altri referenti di progetto) e incoraggia gli insegnanti a partecipare nella pianificazione e realizzazione del miglioramento scolastico. La delega progressiva allarga la sfera d'influenza sul potere decisionale all'interno della scuola, ma l'approccio gestionale e organizzativo rimane incardinato su principi gerarchici di coordinamento verticale (Birkinshaw, 2013). In effetti, le iniziative degli insegnanti non possono deviare troppo dai metodi utilizzati e dalla struttura organizzativa formale. La leadership può risultare distribuita, ma senza una cultura della collaborazione diffusa tra gli insegnanti, questa forma di distribuzione potrebbe risolversi nella collegialità formale e nella disconnessione del core tecnico-pedagogico dalla tecnostruttura (Leavitt, 2005).

Nel suo significato autentico, la leadership distribuita implica l'andare oltre la "delega progressiva", promuovendo un ambiente scolastico collaborativo fortemente orientato al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Ciò significa che tra il personale viene diffusa una cultura del sostegno reciproco e che il ruolo di leadership del diri-

gente scolastico non si sostanzia nell'"azione" attraverso gli insegnanti o la "delega formale", ma viene esercitato attraverso la promozione dell'"inter-azione" e la creazione di opportunità di "influenza diffusa" (Spillane *et al.*, 2001; Harris, 2004; Hallinger & Heck, 2010; Neumerski, 2014).

La leadership distribuita è una forma di potere ampiamente condiviso che racchiude tutte quelle iniziative da parte di individui e gruppi volte a influenzare i colleghi nel cogliere nuove opportunità, muoversi in nuove direzioni, con o senza l'approvazione preliminare del dirigente scolastico. In effetti, gli insegnanti sono spinti a prendere l'iniziativa, a cercare il coordinamento orizzontale e a sperimentare nuove soluzioni. Queste attività non sempre possono essere programmate o delegate dai leader formali e possono manifestarsi spontaneamente in qualsiasi ambiente – laboratori, riunioni informali dentro la scuola o altrove – dove si discute di insegnamento, apprendimento o cambiamento per il miglioramento. Tale forma di leadership può aprire orizzonti e coinvolgere soggetti mai presi in considerazione in passato (Hargreaves & Fink, 2005; Spillane *et al.*, 2001). Il ruolo del dirigente scolastico consiste nella capacità di ascoltare, consigliare, selezionare, promuovere le idee e rendere disponibili le risorse per supportare le attività che possono incrementare la performance scolastica. La possibilità di sviluppare questo tipo di leadership dipende molto dalla cultura organizzativa aperta e partecipativa promossa dal dirigente scolastico e da quanto sia coesa e dinamica la comunità scolastica (Spillane & Diamond, 2007).

L'assunto di fondo da cui partiamo in questo articolo è che connettere le pratiche di leadership con l'insegnamento e l'apprendimento è essenziale per il miglioramento scolastico, ma ciò non può avvenire realisticamente con un sovraccarico di leadership didattica in capo al dirigente scolastico. Per contro, riteniamo che l'esercizio da parte degli insegnanti della leadership didattica, intesa come "rete connettiva" tra la gestione

manageriale e l'insegnamento-apprendimento, rappresentano un fattore esplicativo delle capacità di miglioramento continuo all'interno delle scuole. Come sostengono Hallinger e Heck (2010, p. 656) la leadership distribuita, collaborativa o condivisa «è una proprietà organizzativa finalizzata al miglioramento scolastico». Poiché proprietà dell'organizzazione e non dei singoli all'interno dell'organizzazione (Cuban, 1988), le sorgenti della leadership distribuita sono plurime sul piano soggettivo e multiformi sul piano della manifestazione. In effetti, il concetto di leadership distribuita include entrambe le categorie teoriche di *instructional* e *transformational* leadership (Paletta, 2015a). La distribuzione della leadership non lascia immutato né il lavoro degli insegnanti né il lavoro del dirigente scolastico: la gestione manageriale del dirigente scolastico tende ad assumere connotazioni di *transformational leadership*, la quale interagisce con l'*instructional leadership* degli insegnanti nel determinare il miglioramento.

Leithwood e colleghi (2008) hanno spiegato le differenze tra *instructional* e *transformational* leadership, distinguendo le diverse modalità organizzative attraverso le quali i due approcci producono cambiamenti. Il modello di *instructional leadership* cerca di influenzare gli apprendimenti degli studenti inducendo cambiamenti di "primo ordine", ovvero cerca di influenzare le condizioni che incidono direttamente sulla qualità del curriculum e dell'insegnamento. Per contro, la leadership trasformativa cerca di generare cambiamenti di "secondo ordine", si ferma un passo indietro, cercando di accrescere le capacità organizzative (*capacity building*) affinché siano altri a produrre cambiamenti di primo ordine. Ad esempio, i leader trasformativi, invece di coinvolgersi direttamente nello sviluppo di nuovi contenuti e metodologie didattiche, creano un clima produttivo e promuovono una cultura di collaborazione per spingere gli insegnanti a impegnarsi nel proprio sviluppo professionale e a condividere con i colleghi conoscenza professionale utile al miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

In accordo con Marks e Printy (2003) la leadership trasformativa del dirigente scolastico rappresenta una preconditione per la condivisione della leadership didattica da parte degli insegnanti, e questo produce risultati superiori quando *transformational* e *instructional* leadership sono integrati in un unitario approccio di *distributed* leadership (Printy, Marks & Bowers, 2009; Paletta, 2015b).

Nonostante una crescente ricerca empirica dimostri gli effetti positivi della leadership distribuita sul miglioramento scolastico e gli apprendimenti degli studenti (Harris, 2008; Leithwood & Mascall, 2008; Day *et al.*, 2009; Hallinger & Heck, 2010), la letteratura non nasconde i "lati oscuri" della leadership (Blase & Blase, 2003; Polka & Litchka, 2008; Harris, 2005) e le criticità che possono portare a un fallimento totale di forme di leadership collettiva. Hargreaves e Fink (2005) affermano che la leadership condivisa non sempre rappresenta la buona leadership. Se il leader è portatore di convinzioni sbagliate e riesce a influenzare i propri *followers*, è poco probabile aspettarsi un miglioramento. Pertanto, i valori, gli obiettivi e la cultura condivisa dai leader scolastici devono sostenere una buona causa, come il miglioramento degli apprendimenti nel lungo periodo; in secondo luogo, se gli insegnanti non sono qualificati e hanno scarse competenze, il potere concesso loro porterà a un aumento del livello di ignoranza e di pregiudizio (Harris, 2013). Da questo punto di vista ha senso parlare di leadership distribuita se il dirigente scolastico può fare affidamento su una comunità scolastica di docenti competenti, disposti a prendere l'iniziativa, ad assumere responsabilità, a re-interpretare il proprio ruolo professionale mettendosi al servizio dei colleghi e della comunità scolastica.

Il quadro teorico delineato in questa introduzione apre una serie di domande di ricerca che vengono sviluppate in questo articolo avendo come realtà di riferimento le scuole della Provincia Autonoma di Trento che hanno partecipato alla ricerca IPRASE "Leader-

ship e processi di miglioramento nelle scuole". La raccolta di dati è avvenuta attraverso un questionario rivolto al personale che i dirigenti scolastici hanno preliminarmente identificato come figure coinvolte nella leadership scolastica. Come si vedrà in seguito, lo strumento si è focalizzato sui seguenti aspetti:

- quali figure all'interno della scuola, diverse dal dirigente scolastico, sono fonte di leadership; quali tratti individuali li caratterizzano (anzianità di servizio, grado scolastico d'insegnamento, ruoli e responsabilità formali, ore d'insegnamento);
- quanto queste figure sono impegnate nell'esercizio di attività di *instructional leadership*; quali pratiche di *instructional leadership* considerano prioritarie nel lavorare con gli altri insegnanti;
- quale ruolo svolgono rispetto ai processi di miglioramento scolastico; quanto sono direttamente impegnati nella pianificazione e nell'implementazione del miglioramento e quali sono le loro percezioni sull'esistenza all'interno della scuola di adeguate capacità organizzative a supporto del miglioramento (strutture e meccanismi che favoriscono il lavoro di gruppo, informazioni a supporto dei processi decisionali, sviluppo professionale continuo);
- quali sono le loro percezioni sull'esercizio da parte del dirigente scolastico della leadership trasformativa;
- quali sono le loro percezioni rispetto al contesto scolastico (locale, provinciale, nazionale) in termini di vincoli e opportunità per il miglioramento.

All'analisi descrittiva dei dati hanno fatto seguito analisi statistiche esplorative e confermative che hanno inteso approfondire le ipotesi di ricerca con particolare riguardo alle seguenti domande:

- La leadership trasformativa del DS esercita effetti diretti e/o indiretti rispetto alle capacità organizzative per il miglioramento? Gli effetti indiretti della leadership tra-

sformativa sono intermediati dalla leadership didattica degli insegnanti?

- Quali fattori, individuali, organizzativi e di contesto, determinano l'impegno personale degli insegnanti nel miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento?
- La leadership trasformativa del DS influenza la percezione del contesto e quindi produce effetti diretti o indiretti sull'effettivo impegno al miglioramento? A tale riguardo, lo sviluppo professionale degli insegnanti che svolgono la leadership didattica esercita un effetto di mediazione?

Avendo sullo sfondo queste domande di ricerca, l'articolo è organizzato nel modo seguente: una prima parte approfondirà obiettivi e metodo dell'indagine; una seconda parte sarà dedicata agli esiti principali dell'analisi dei dati; una terza e ultima parte alle conclusioni e ai commenti finali utili per le policy locali e nazionali su questo tema.

2. Disegno della ricerca e descrizione del campione

Le analisi che verranno presentate in questo lavoro saranno sia di tipo descrittivo, che esplorativo e confermativo. Per quanto riguarda la parte esplorativa e descrittiva verranno presentati i dati di una procedura di analisi di sintesi dei dati, l'Analisi in Componenti Principali (Di Franco & Marradi, 2003). Da questa analisi verranno prodotti dei punteggi fattoriali per ciascuna componente estratta (coefficienti di regressione), utili per identificare eventuali differenze tra tipologie scolastiche. Questa strategia esplorativa verrà applicata alle variabili che saranno poi oggetto dei successivi modelli causali. Le analisi confermative, nello studio dei modelli di misura e dei modelli causali, verranno effettuate attraverso procedure di Analisi Fattoriale Confermativa (AFC) e di modelli di equazioni strutturali (SEM). Per le analisi sono stati utilizzati i software IBM SPSS versione 22 e il modulo AMOS di SPSS, sempre nella versione 22.

2.1. Lo strumento utilizzato

Lo strumento utilizzato per questa indagine fa parte di un set più ampio di strumenti nella ricerca di IPRASE Leadership per l'apprendimento. In parte il questionario condivide alcune aree di contenuto con altri strumenti utilizzati: ad esempio, come si vedrà in seguito, cita una serie di pratiche di leadership trasformativa che sono state utilizzate anche durante l'osservazione sul campo. In ogni caso le dimensioni considerate appartengono ad un frame work integrato che collega l'attività del dirigente scolastico con percezioni e comportamenti dei collaboratori e con percezioni e comportamenti del resto del corpo insegnante. Tale frame work è sintetizzato nel lavoro di Paletta presente in questo numero monografico. Gli item presenti nel questionario sono basati in parte su una se-

rie di strumenti già utilizzati e presenti in letteratura (come il *Distributed Leadership Scale*, Spillane & Diamond, 2007; *Principal Leadership Questionnaire*, Leithwood & Jantzi, 2006), in parte sono stati creati ad hoc.

Come è stato già anticipato, l'obiettivo di questa indagine è stato la raccolta di atteggiamenti, credenze e comportamenti degli insegnanti delle scuole che hanno partecipato al progetto, sul tema della leadership distribuita, di una serie di temi concomitanti (come ad esempio lo sviluppo professionale percepito, la percezione dei contesti di riferimento della scuola, ecc.). Il questionario è stato somministrato in versione online, sostanzialmente in contemporanea con il questionario insegnanti all'interno della stessa indagine, tra la primavera e l'inizio dell'estate del 2014. Il questionario è composto da sette sezioni riassunte in Tab. 1, per un totale di 196 item.

Sezioni	Nr. Item
Parte 1: Informazioni di base	4
Parte 2: Le responsabilità e i ruoli di leadership	40
Parte 3: Piano di sviluppo della scuola	50
Parte 4: Pratiche di Leadership Trasformativa	45
Parte 5: Sviluppo Professionale Continuo (SPC)	29
Parte 6: Contesto Provinciale, Statale e della Comunità	22
Parte 7: La voce degli studenti	5

Tab. 1 - Descrizione delle sezioni che compongono il questionario.

La prima parte è dedicata alle informazioni di base degli intervistati, come l'anzianità organizzativa e la collocazione contrattuale. La seconda parte è focalizzata su "Le responsabilità e i ruoli di leadership", con un approfondimento sulle tipologie di incarichi, sul monte ore di didattica e sulla frequenza di alcuni comportamenti di leadership distribuita all'interno della scuola. La terza parte è di tipo informativo e sonda la conoscenza degli intervistati sulle caratteristiche del pia-

no di miglioramento della scuola. La quarta parte, che riveste un ruolo centrale in questa ricerca, è rappresentata dalle pratiche di Leadership Trasformativa del Dirigente Scolastico, così come sono percepite dagli intervistati. Le pratiche di leadership sono identificate in otto grandi categorie (Paletta, 2015a): 1. Sviluppo di una visione condivisa; 2. Costruzione del consenso sugli obiettivi; 3. Fornire stimoli intellettuali; 4. Fornire supporto individuale; 5. Dare il Buon Esempio; 6. Avere

Aspettative di Elevata Performance; 7. Costruire una Struttura Organizzativa Collaborativa; 8. Potenziare la Cultura della Scuola.

La quinta parte consiste di un approfondimento sullo sviluppo professionale continuo, e sulle credenze, percezioni e atteggiamenti legati a questo tema, da parte degli intervistati. La sesta parte è un approfondimento sulle rappresentazioni degli intervistati del contesto provinciale. La settima parte riguarda la “voce degli studenti”, cioè ciò che gli intervistati dicono di sapere sulla partecipazione degli studenti alla vita scolastica.

Le scale utilizzate per la misura degli item sono di vario tipo. Si va dagli item comportamentali, ad esempio sul tempo speso per la leadership condivisa, agli item di misura di atteggiamenti con scale di tipo Likert (la sezione 4 è interamente organizzata in questo modo).

2.2. Descrizione del campione

Complessivamente sono stati raccolti 437 questionari validi (cioè compilati dall'inizio fino alla fine in tutte le parti previste) in 46 scuole che hanno partecipato all'indagine. In media ci sono circa 10 questionari compilati per singola scuola, con un minimo di 2 e un massimo di 22. Da un punto di vista descrittivo, le tipologie di rispondenti sono sostanzialmente due: insegnanti e personale ATA, nello specifico i FAS (Funzionari Amministrativi Scolastici). I primi sono 415, i secondi 22. Il questionario è comune alle due tipologie, tranne che per le sezioni che direttamente riguardano il lavoro degli insegnanti con incarichi di leadership distribuita e per le domande relative alle attività di insegnamento. Per quanto riguarda le informazioni di background, il 64,4% dei rispondenti tra gli insegnanti lavora in una sede centrale, con considerevoli differenze tra tipologia scolastica. Ad esempio nella scuola primaria il 70,7% lavora in sedi distaccate e l'87% è un insegnante di ruolo. Nella scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, circa il 20% degli insegnanti con ruoli di leadership distribuita non ha una

stabilizzazione contrattuale di ruolo. Per quanto riguarda le tipologie di incarico, il 43,4% dei rispondenti dichiara di ricoprire un tipo di funzione strumentale. Solo il 13,5% è coordinatore di gruppi di progetto all'interno della scuola, mentre il 29,9% è collaboratore del Dirigente Scolastico. Contrattualmente, il 53,7% ha un incarico di 18 ore settimanali, mentre il 36,6% di 24 ore settimanali, e solo il 6,7% è part-time. Per quanto riguarda la frequenza degli incontri tra insegnanti e dirigente (e/o un suo collaboratore), la modalità più frequente tra gli intervistati è “Una volta al mese”, con il 26,6%, seguita da “Meno di una volta al mese” (24,2%). Più di due volte a settimana è stato selezionato da circa il 15% degli intervistati. L'interpretazione delle percentuali di risposta deve tenere conto del fatto che è stato chiesto di specificare esclusivamente gli incontri programmati, mentre è possibile che la frequenza degli incontri informali sia molto più accentuata.

3. Analisi dei dati

3.1. Comportamenti e atteggiamenti di leadership diffusa

Nella sezione 2 del questionario, le variabili presenti nell'item “B6. Nel lavoro diretto con gli insegnanti, quanto tempo ha dedicato mediamente ad ognuna delle seguenti attività durante il corrente anno scolastico? Dia la sua indicazione per ciascuna delle attività:” sono state analizzate attraverso una Analisi delle Componenti Principali (ACP), per identificare un numero di dimensioni ridotto rispetto al numero originario di variabili. L'analisi ha identificato tre componenti principali, che spiegano circa il 65% della variabilità complessiva (la misura di adeguatezza campionaria KMO è al di sopra della soglia di cutoff = ,60, mentre il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo).

La prima componente riguarda l'ambito della “Condivisione di pratiche didattiche” in senso ampio, inclusi materiali, esperienze, modalità di valutazione. L'aspetto qualifican-

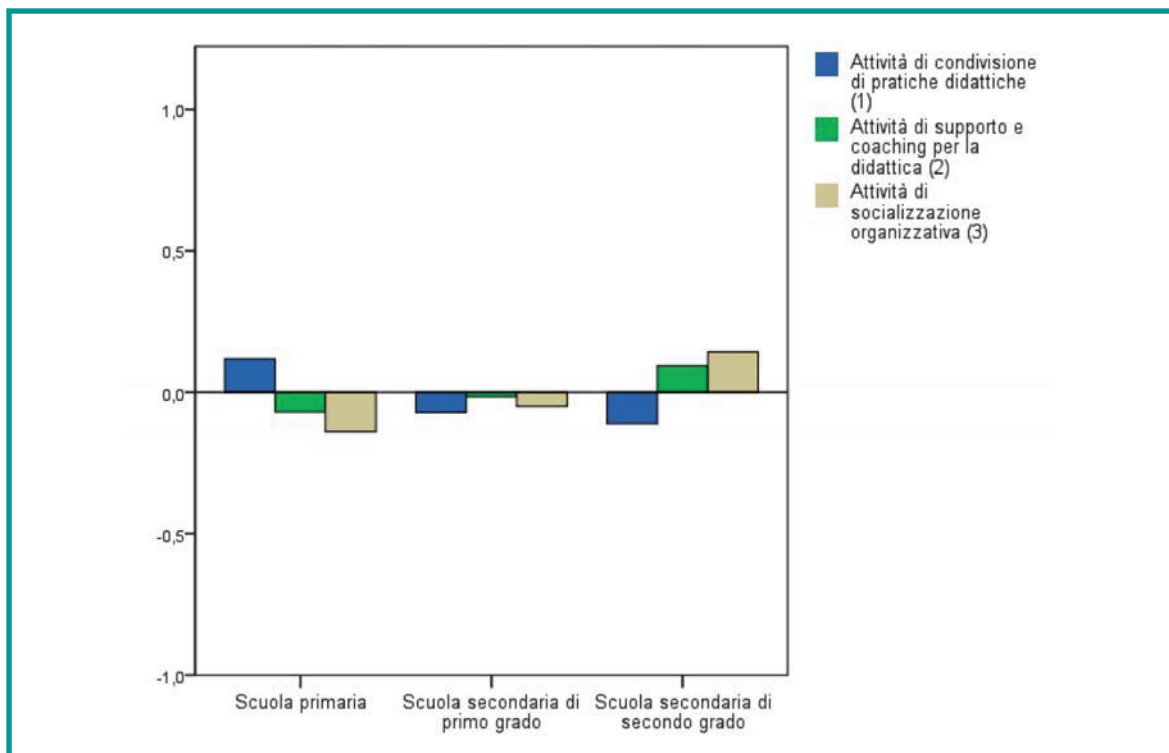


Fig. 1 - Punteggi standardizzati delle tre componenti identificate nella domanda B6 del questionario, in base al grado scolastico.

te di questa componente è la de-privatizzazione delle pratiche professionali tramite lo scambio di conoscenza utile al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. La seconda componente comprende un ruolo attivo degli insegnanti nel fare dimostrazione di pratiche professionali, compresa l'osservazione sul campo di altri insegnanti. Si tratta di attività di "Supporto professionale e coaching per la didattica". La terza componente riguarda le "Attività di mentoring" degli insegnanti a favore di altri insegnanti che, per varie ragioni hanno bisogno di essere inclusi nella comunità di pratiche in essere nella scuola, ovvero insegnanti senza alcuna esperienza, nel primo anno di lavoro, insegnanti nell'anno di prova e insegnanti con precedenti esperienze professionali maturate in altri contesti scolastici.

In Fig. 1, per quanto riguarda la prima dimensione, la condivisione delle pratiche di-

dattiche, caratterizza in prevalenza la scuola primaria. È soprattutto la scuola secondaria di secondo grado a risultare carente di tali pratiche di leadership diffusa. Il secondo indicatore, supporto e coaching per la didattica, capovolge in parte la situazione, con la scuola secondaria di secondo grado prevalente, rispetto ai punteggi della scuola primaria e secondaria di secondo grado. Il terzo indicatore ha un andamento simile, con un'enfasi più marcata per la scuola secondaria di secondo grado. Le differenze sono statisticamente significative solo per la terza dimensione tra scuola secondaria di secondo grado e scuola primaria (t test, $p < .05$).

L'ultimo item della seconda sezione, l'item B7, domandava agli intervistati di indicare le priorità di lavoro percepite nel momento della compilazione. Tutte le variabili presenti in questo item (22 in totale) sono state analizzate attraverso una ACP, come nel precedente

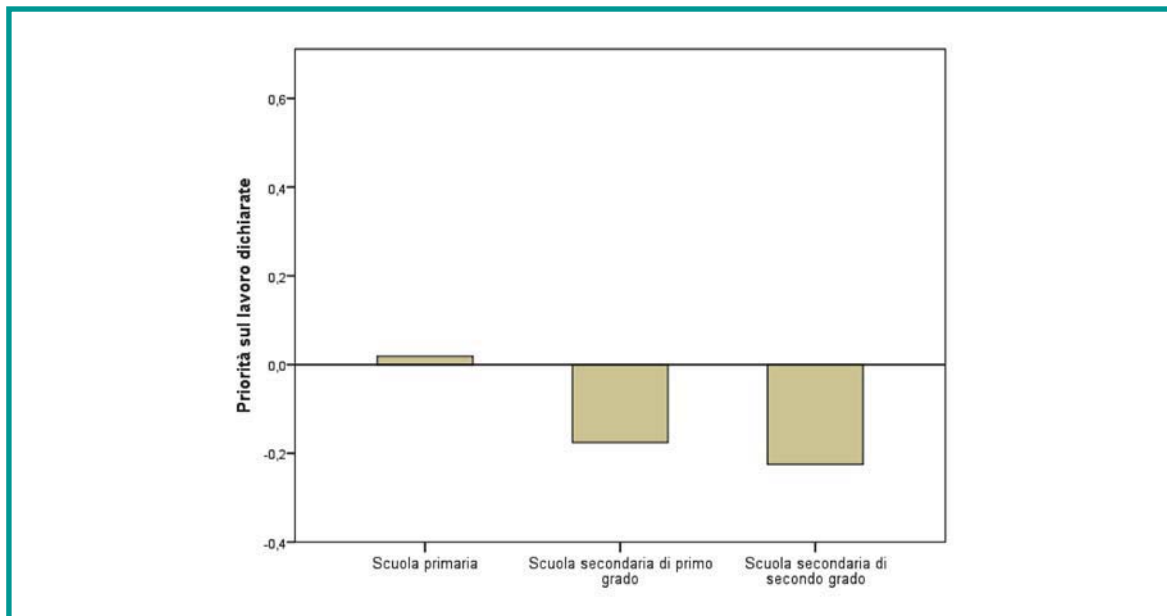


Fig. 2 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dalla domanda sulle priorità di lavoro dichiarate, in base alla tipologia scolastica.

caso (la misura di adeguatezza campionaria KMO è al di sopra della soglia di cutoff = ,60, mentre il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo), chiedendo però al programma l'estrazione di un'unica componente (in questo caso l'obiettivo della domanda era individuare le tre priorità principali tra le 22 complessive). La variabilità spiegata da tale singola componente è relativamente bassa, circa il 24%. Sono principalmente le variabili "Promuovo l'interdisciplinarietà all'interno del curriculum scolastico", "Promuovo il coordinamento didattico tra i diversi livelli della scuola (es. tra ordini, tra classi, corsi)" e "Promuovo lo scambio di buone pratiche (es. esperienze didattiche, metodi didattici)", ad avere un punteggio fattoriale più elevato, seguiti da altri due item molto interessanti per la dimensione leadership distribuita, cioè "Esamino e discuto un campione di prove degli studenti" e "Lavoro in prima persona sullo sviluppo professionale del personale".

Se consideriamo le due polarità di questa dimensione, sono soprattutto la condivisione di pratiche didattiche ad essere caratterizzanti di tale componente. Nella polarità

negativa (cioè meno caratterizzante) troviamo invece riferimenti al lavoro diretto con gli studenti, alla gestione delle attività in rete e alla pianificazione delle proprie attività. Nel mezzo troviamo una focalizzazione sul rapporto tra scuola e territorio, anche per il procacciamento di risorse e sulla gestione dell'autovalutazione. Considerando tali punteggi rispetto alla tipologia scolastica (Fig. 2), gli insegnanti della scuola primaria risultano quelli più attivi nelle variabili appartenenti alla polarità positiva dell'unica componente estratta (condivisione di pratiche didattiche). Mentre gli insegnanti della scuola secondaria (di primo e secondo grado), hanno una focalizzazione meno marcata su questi aspetti. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica non sono statisticamente significative (t test, $p > .05$).

3.2. Il piano di miglioramento della scuola

La terza sezione del questionario è dedicata alle informazioni e agli atteggiamenti degli intervistati sul Piano di miglioramento della scuola. La maggior parte degli intervi-

stati (circa 79%) dichiara che nella propria scuola è presente un piano di miglioramento. Solo una piccola percentuale (meno del 10%) dichiara che non solo non è attualmente presente, ma che la scuola non è attiva nella sua redazione. Il resto della sezione è organizzato in questo modo: in una prima parte si chiedono quali sono le priorità maggiori presenti nel Piano di miglioramento; nella seconda le attività principali, legate al miglioramento, in cui sono coinvolti gli intervistati; nella terza le opinioni sul processo di miglioramento; nella quarta quali sono, secondo gli intervistati, le informazioni utilizzate in prevalenza per la pianificazione e valutazione del processo di miglioramento.

Per quanto riguarda il primo punto, le priorità principali considerate nel Piano di miglioramento della propria scuola, è stata estratta un'unica componente (la misura di adeguatezza campionaria KMO è al di sopra della soglia di cutoff = ,60, mentre il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo), che spiega circa il 34% della varianza. Anche in questo caso se consideriamo i punteggi fattoriali, troviamo come gli elementi più caratterizzanti di questa dimensione siano legati allo sviluppo professionale degli insegnanti, ai piani di studio, alle relazioni con la comunità, al miglioramento dell'inclusione, delle infrastrutture e del clima. Nell'altra polarità troviamo elementi che, nel contesto Trentino, probabilmente non sono considerati più delle priorità, come l'integrazione della tecnologia nei programmi scolastici, la frequenza degli studenti, i tassi di abbandono, le attività extracurricolari. Rapportando tali dati alle tipologie scolastiche, la scuola secondaria (di primo e secondo grado) è principalmente orientata verso le priorità più basse della componente (Fig. 3). Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica non sono statisticamente significative (t test, $p > .05$).

Gli esiti dell'analisi dell'item sulle tipologie di impegno personale per il processo di miglioramento della scuola hanno portato all'estrazione di un'unica componente (la misura di adeguatezza campionaria KMO è al

di sopra della soglia di cutoff = ,60, mentre il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo), che spiega circa il 45% della variabilità complessiva. La variabile che satura maggiormente in questa componente è "Monitorare le pratiche didattiche in classe per assicurare che siano coerenti con i piani della scuola", seguita da una variabile con un fraseggio simile, ma un focus diverso, "Monitorare l'implementazione del curriculum in classe per assicurare che sia coerente con i piani della scuola". Possiamo dunque considerare questa polarità come la congruenza tra il piano di miglioramento della scuola e gli aspetti didattico-curricolari. L'altra polarità, che troviamo nella parte bassa della tabella è caratterizzata soprattutto da due item "Osservare le prestazioni degli insegnanti sulla base di specifici criteri" e "Valorizzare pubblicamente gli sforzi degli insegnanti". Nella zona mediana della componente troviamo dei riferimenti agli studenti ("Osservare cosa stanno imparando gli studenti", "Valorizzare le prestazioni degli insegnanti sulla base di specifici criteri"). Curiosamente, se gli insegnanti sono prioritari nel piano di miglioramento, in questo caso l'impegno dei collaboratori dei DS è invece principalmente focalizzato sulla dimensione della coerenza tra curriculum, didattica e piano di miglioramento. La coerenza didattico curricolare appare più marcata nei collaboratori del DS che lavorano nella scuola primaria. Mentre è la scuola secondaria di secondo grado ad essere maggiormente caratterizzata dalla presenza di insegnanti che svolgono attività di osservazione e valorizzazione pubblica del lavoro degli insegnanti (Fig. 4). Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative tra la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado (t test, $p < .05$).

Vista la maggiore complessità dell'item su atteggiamenti e opinioni sul piano di miglioramento (anche per l'elevato numero di variabili considerate), si è deciso in questo caso di chiedere alla procedura di analisi (ACP) l'estrazione di tre componenti, che in base alle analisi esplorative (auto valori, scree test)

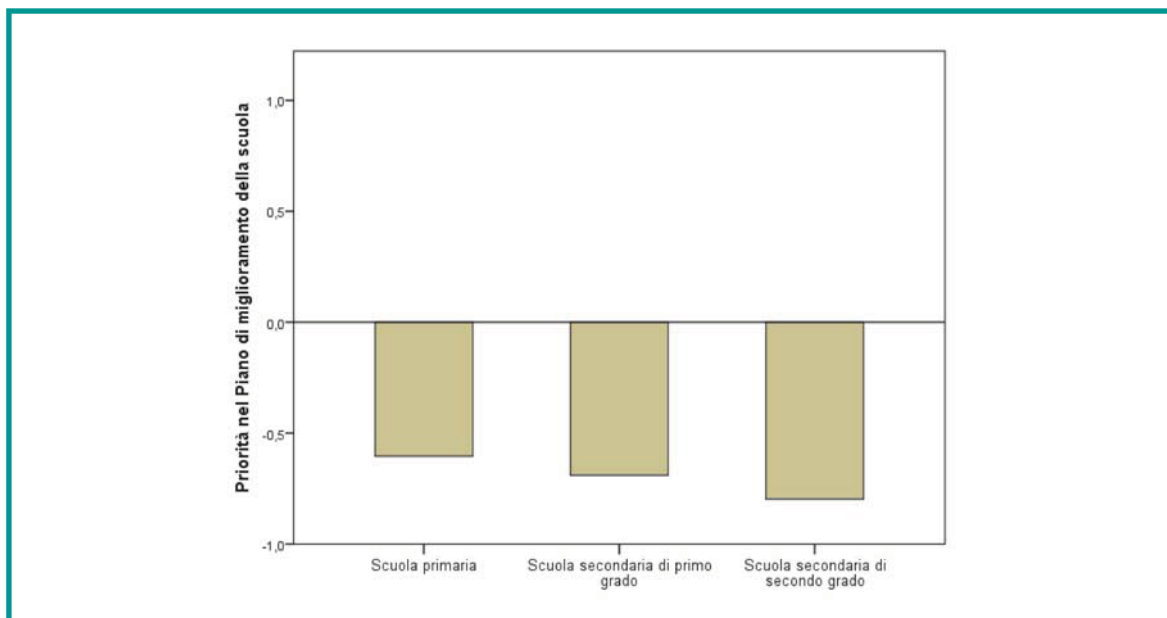


Fig. 3 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dall'item sulle priorità maggiori presenti nel Piano di miglioramento della propria scuola.

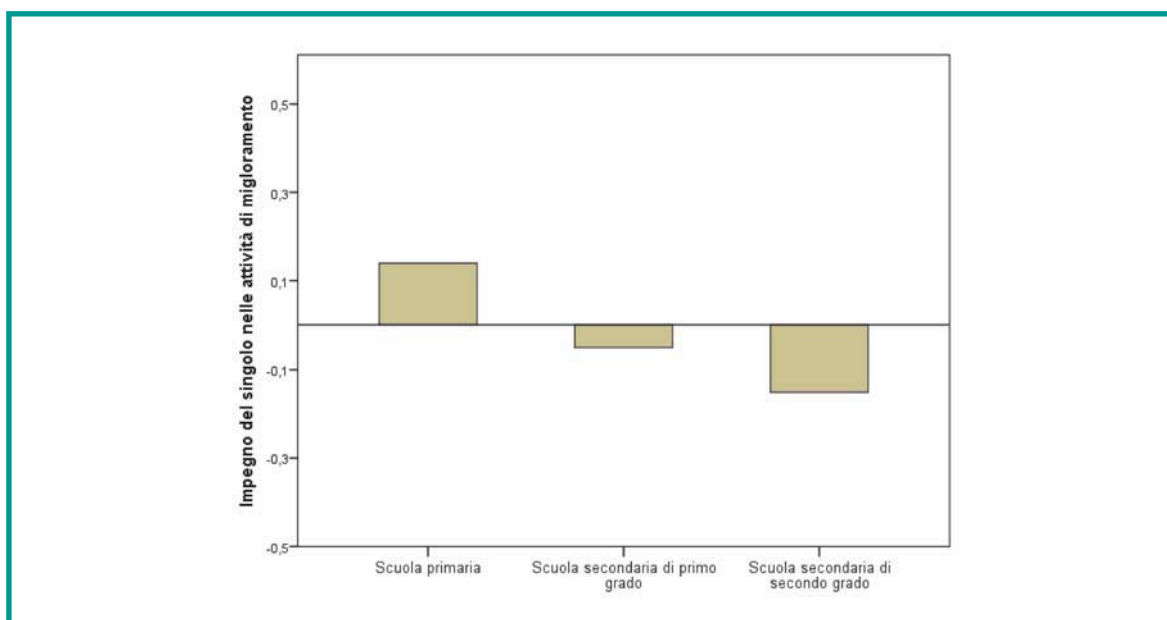


Fig. 4 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dall'item sulle tipologie di impegno personale per il processo di miglioramento della propria scuola.

appaiono come la soluzione più plausibile. Tale soluzione spiega circa il 55% della variabilità complessiva. La prima componente riguarda le opinioni su "Lavoro di gruppo": le prime tre variabili sono centrale sul lavoro di

squadra, sul *problem solving* collaborativo, sulla condivisione dei valori. La seconda componente, che abbiamo definito "Procedure formali per il miglioramento", è centrata invece sulle policy interne alla scuola e sui siste-

mi formali che favoriscono il processo di miglioramento. La terza componente, definita come "Partecipazione della comunità scolastica basata su evidenze" considera appunto l'uso di dati interni e esterni alla scuola per sostenere la partecipazione dei vari stakeholder scolastici.

Declinando questi dati in base alla tipologia scolastica otteniamo lo scenario sintetizzato nel grafico in Fig. 5. Ad esempio, nel caso della condivisione all'interno della scuola, è sicuramente la scuola primaria a rappresentare un contesto di maggiore presenza di questa pratica percepita. Per quanto riguarda le procedure formali invece, è la scuola secondaria di secondo grado a risultare maggiormente presente, con una situazione simile nella scuola secondaria di primo grado, in cui tali aspetti sono però meno evidenti. Per quanto riguarda invece la partecipazione di stakeholder della scuola, facilitata anche da evidenze interne e esterne, è soprattutto la scuola secondaria di primo grado ad avere i livelli maggiori. In coda, su questo, i collaboratori che lavorano in prevalenza nella scuola primaria. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative (t test, $p < .05$) tra la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado per quanto riguarda il primo componente, e tra la scuola primaria e secondaria di secondo grado per il secondo.

Anche per quanto riguarda la domanda sulle tipologie di informazioni nella pianificazione e valutazione delle iniziative di miglioramento della scuola è stata fatta un'analisi ACP, per una sintesi in componenti più sintetiche. In questo caso è stato chiesto al software di estrarre cinque componenti (in base agli auto valori e allo scree test). Le cinque componenti estratte spiegano complessivamente quasi il 55% della variabilità complessiva. La prima componente, composta da quattro variabili, riguarda input informativi provenienti da persone, reti di scuole e istituzioni locali. La seconda componente, anche questa composta da quattro va-

riabili, riguarda le informazioni evidence based. La terza riguarda la documentazione sugli studenti. La quarta, la documentazione sugli studenti di altre scuole. La quinta, infine, riguarda dati informativi provenienti dalle osservazioni in classe e dai processi di valutazione.

Le cinque componenti declinate rispetto alla tipologia scolastica sono riassumibili nel grafico in Fig. 6. Partendo da sinistra si può notare come le informazioni provenienti da stakeholder della scuola caratterizzano principalmente le persone che lavorano nella scuola primaria. Le informazioni *evidence-based* invece sono peculiari della scuola secondaria di secondo grado. La documentazione che riguarda gli studenti caratterizza meno la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado, ma in prevalenza la scuola secondaria di primo grado. La documentazione di studenti di altre scuole caratterizza maggiormente chi lavora nella scuola secondaria di secondo grado. I dati provenienti, invece, da osservazioni e valutazioni in classe caratterizzano prevalentemente la scuola primaria. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative tra la scuola primaria e la scuola secondaria di secondo grado (t test, $p < .05$) per il primo componente e per il quinto, tra la scuola secondaria di primo e secondo grado per il quarto.

3.3. Le pratiche di leadership trasformazionale

La parte successiva del questionario, la quarta, è dedicata alla misura delle pratiche di leadership trasformazionale, attraverso una serie di domande, legate a atteggiamenti, credenze e opinioni, che gli intervistati hanno nei confronti dei propri dirigenti scolastici. In questo caso sono state identificate otto pratiche di leadership trasformazionale, in base alla letteratura di settore (Paletta, 2015a).

La strategia di analisi utilizzata per questo insieme di item è stata di tipo confermativo. Nello specifico è stata utilizzata una pro-

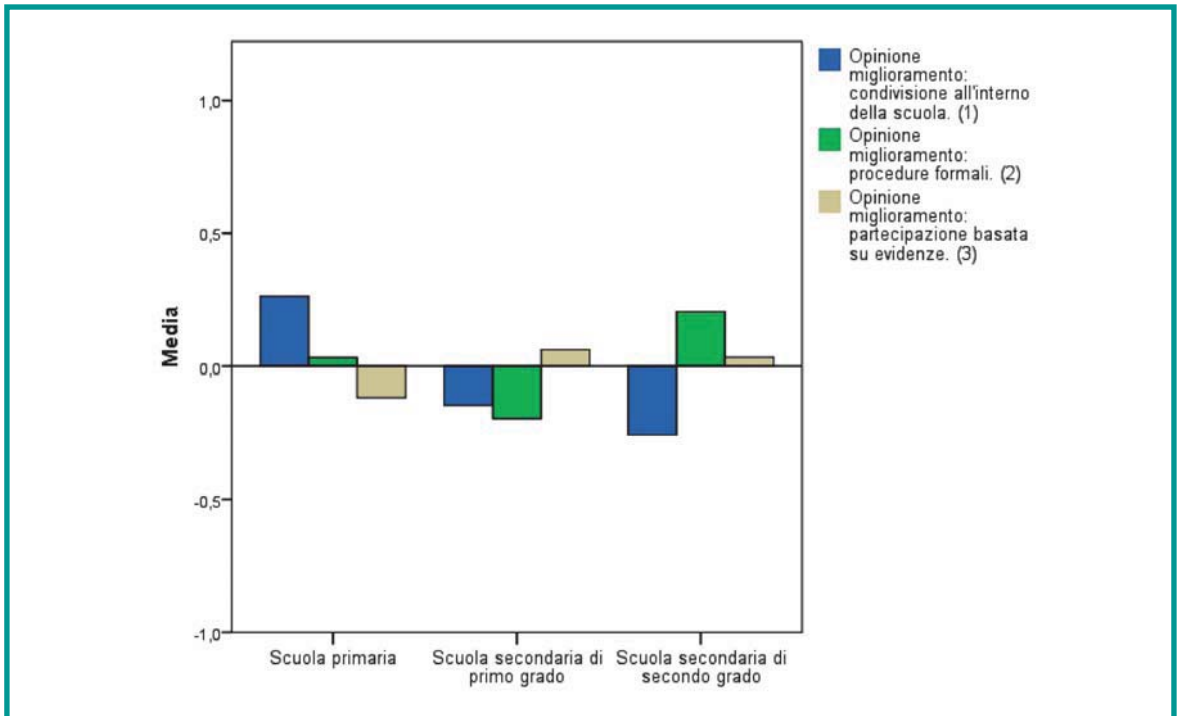


Fig. 5 - Punteggi standardizzati delle tre componenti componente estratta dall'item sugli atteggiamenti e opinioni sul processo di miglioramento.

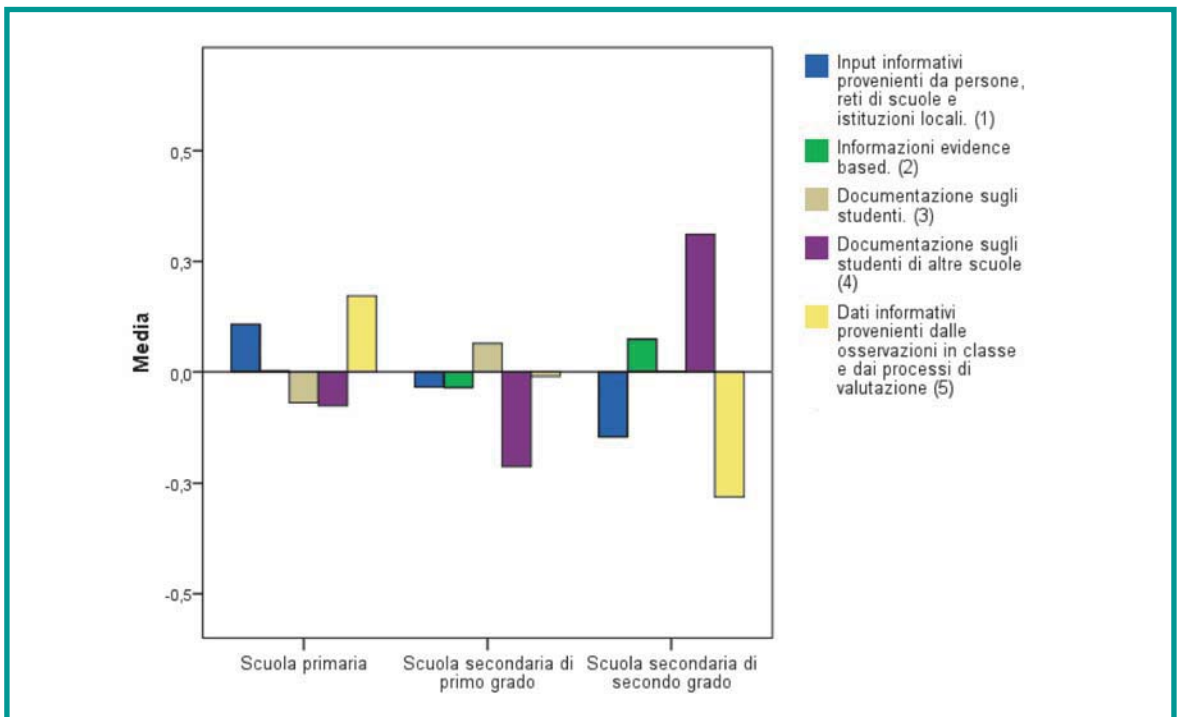


Fig. 6 - Punteggi fattoriali delle cinque componenti componente legate alle info per il piano di miglioramento.

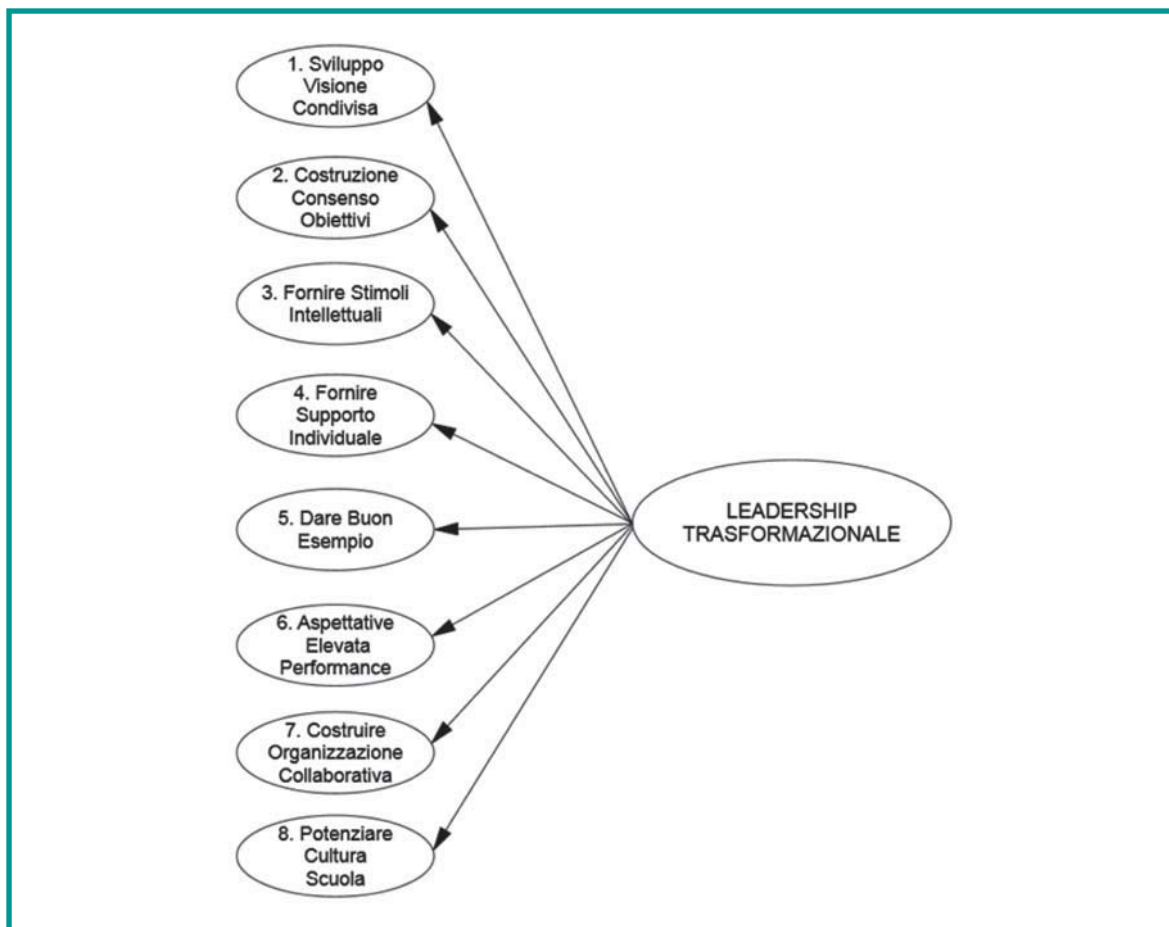


Fig. 7 - Modello per il costrutto di Pratiche di Leadership Trasformativa presente nella sezione 4 del questionario collaboratori.

cedura di Analisi Fattoriale Confermativa (CFA), attraverso un modello di equazioni strutturali. Le variabili osservate sono tutte le misure raccolte per ciascuna pratica di leadership trasformativa. Come già accennato in Tab. 1, un numero di variabili tra 3 e 8 è stato utilizzato in questo studio per ciascuna pratica. Le variabili non osservate sono i singoli fattori latenti delle pratiche di leadership e chiaramente gli errori di misura per tutte le variabili considerate nel modello.

Il modello specificato è rappresentato in Fig. 7. Gli indici di adattamento (Fit indices) che ci consentono di stabilire se il modello è efficace per rappresentare il costrutto delle pratiche di leadership trasformativa sono

buoni ($\chi^2 = 2426, 201$, $df = 917$, $p = .000$; $CMIN/DF = 2,646$, $CFI = 0,892$, $RMSEA = 0,061$). I punteggi fattoriali di ciascun fattore latente (pratica di leadership trasformativa) sono stati salvati in altrettante variabili attraverso dei coefficienti di regressione standardizzati. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative tra la scuola secondaria di primo grado e di secondo grado (t test, $p < .05$) per tutti gli otto fattori considerati in questa macrodimensione. La scuola secondaria di secondo grado ha i punteggi più elevati, seguiti dagli insegnanti della scuola primaria (che si trovano nella maggior parte dei casi in una situazione mediana), e in coda dagli inse-

gnanti che collaborano con i DS nella scuola secondaria di primo grado.

3.4. Lo Sviluppo Professionale Continuo

La sezione successiva del questionario, la quinta, è dedicata al tema dello sviluppo professionale continuo. Tale sezione è composta da quattro domande principali che si riferiscono ad aspetti comportamentali (ad es. il tempo dedicato a specifiche attività formative) e di atteggiamenti e credenze (ad es. l'importanza percepita di alcune tipologie formative). Circa 30 variabili compongono questa sezione, misurate in prevalenza attraverso scale Likert.

La prima domanda presa in considerazione riguarda l'importanza percepita dei percorsi di sviluppo professionale. Come per altri raggruppamenti di variabili precedenti, anche in questo caso si è optato per un approccio esplorativo. Una ACP è stata utilizzata, chiedendo al software di estrarre un'unica componente, in modo tale da poter avere, all'interno di un singolo fattore, le variabili il più possibile ordinate su due polarità contrapposte.

L'unica componente identificata spiega circa il 72% della variabilità complessiva.

I dati in realtà ci dicono come le variabili considerate in questa domanda siano tutte sostanzialmente prossime in un'unica polarità (i punteggi fattoriali sono infatti tutti vicini a .80 - .90). Gli atteggiamenti sulla formazione sono dunque molto positivi, soprattutto per quanto riguarda la partecipazione degli insegnanti, e in particolare di coloro che hanno incarichi di leadership distribuita, in attività continue di sviluppo professionale.

Considerando i punteggi di tale componente rispetto alle tipologie scolastiche in cui lavorano le persone che hanno risposto al questionario (Fig. 8), possiamo vedere come siano in prevalenza gli insegnanti con incarichi di leadership distribuita che lavorano nella scuola primaria ad avere i punteggi più elevati, seguiti dalla scuola secondaria di primo grado, che si trova in una situazione media-

na, e dalla scuola secondaria di secondo grado che, in media, ha i punteggi più bassi su questa componente rispetto alle altre tipologie scolastiche. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado rispetto a quella di secondo grado (t test, $p < .05$).

Per la domanda successiva, il tempo speso in attività formative rispetto a chi organizza le attività formative (università, istituzioni provinciali, altri enti, la propria scuola) anche in questo caso una unica componente è stata estratta (per una variabilità spiegata del 35%). Ci sono almeno tre posizionamenti all'interno di questa componente: da una parte la formazione esterna rilasciata da università e istituzioni provinciali, e dall'altra la formazione organizzata dalla propria istituzione scolastica e formativa. Nel mezzo, la formazione organizzata da altre tipologie di enti. Se consideriamo le frequenze alle risposte, i percorsi più lunghi (superiori alle 10 ore) sono quelli realizzati dal/nel proprio contesto scolastico. Quelli più brevi in assoluto, in base alle indicazioni date da chi ha risposto, sono quelli realizzati in contesti universitari. La componente estratta, dunque, intercetta non solo la frequenza in termini quantitativi, ma differenza anche rispetto all'internalità vs esternalità della formazione, considerando il proprio contesto scolastico: chi ha punteggi più alti in questa componente ha seguito in prevalenza percorsi esterni (spesso brevi, sotto le 10 ore), che ha invece punteggi bassi, ha seguito percorsi interni (spesso lunghi, superiori alle 10 ore). In Fig. 9 è possibile vedere questi dati declinati per tipologia scolastica. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente significative tra la scuola secondaria di secondo grado rispetto alla scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado (t test, $p < .05$).

Per la domanda successiva, che riguarda gli ambiti sui quali gli intervistati hanno focalizzato il loro sviluppo professionale continuo durante quest'anno scolastico, attraverso la procedura di ACP sono stati estratte tre

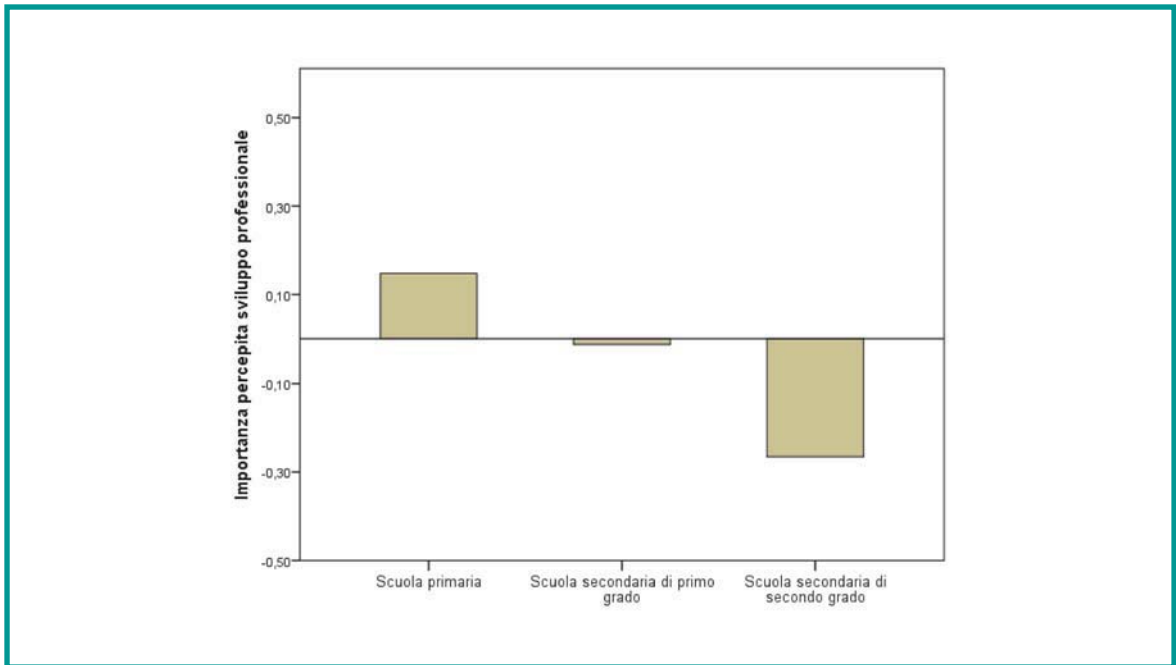


Fig. 8 - Punteggi fattoriali dell'unica componente identificata per l'importanza percepita dello sviluppo professionale, in base al grado scolastico.

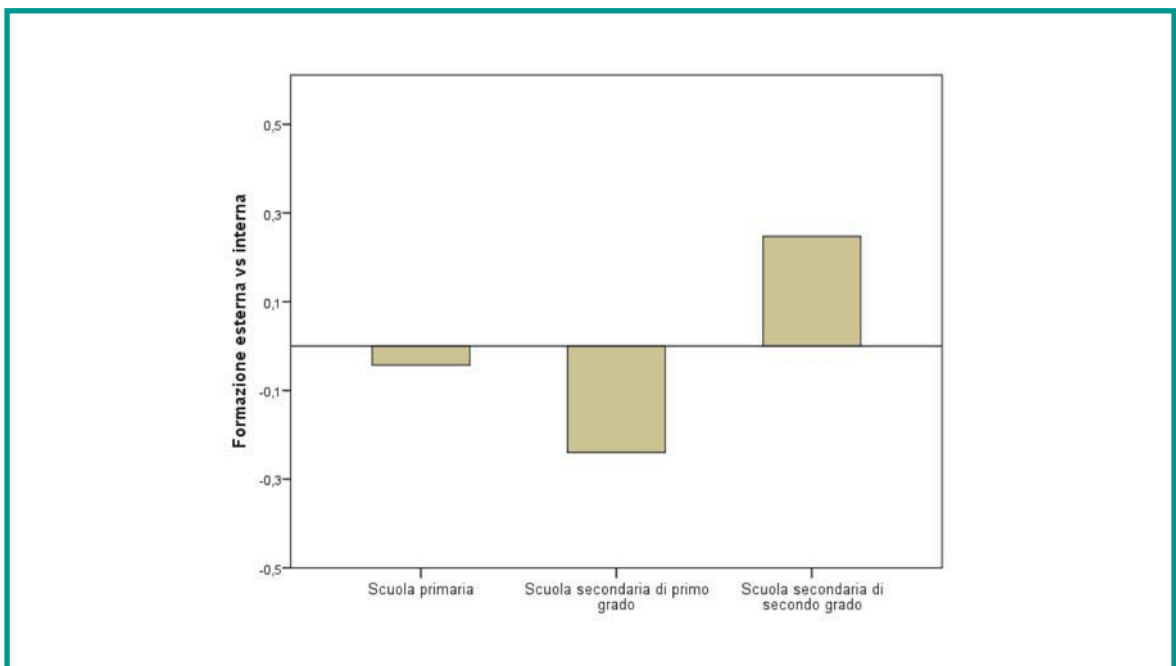


Fig. 9 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sul tempo speso in attività formative organizzate da differenti provider, considerando differenti tipologie scolastiche (NB: punteggi più alti sono riconducibili a percorsi esterni alla scuola e più brevi, punteggi più bassi sono riconducibili a percorsi interni alla scuola e più lunghi).

componenti (in base all'analisi degli auto valori e dello scree test). La soluzione in tre componenti spiega circa il 45% della variabilità totale.

La prima componente estratta, che spiega la maggior parte della variabilità è riconducibile a ciò che noi possiamo definire in termini di "Strategic leadership", utilizzando una terminologia in linea con i contenuti di questo special issue. La dimensione contiene infatti riferimenti alla condivisione di una visione comune, di decisioni comuni, di lavoro in team e di sviluppo di strategie di miglioramento. La seconda dimensione, che spiega una porzione lievemente più bassa di variabilità, può essere riconducibile allo "Sviluppo professionale e della didattica": contiene riferimenti espliciti al miglioramento (innanzitutto) delle professionalità degli insegnanti con responsabilità di leadership distribuita anche per quanto riguarda l'ambito didattico e curricolare. La terza e ultima dimensione, può essere definita in termini di "Gestione delle relazioni per il supporto ai colleghi": fa riferimento a specifiche tecniche di socializzazione e supporto organizzativo (come il mentoring e il coaching) e alle competenze di tipo interpersonale.

Considerando, come per le altre variabili, i punteggi fattoriali declinati rispetto alle tipologie scolastiche, otteniamo la scenario sintetizzato in Fig. 10. La prima dimensione, "Strategic leadership" caratterizza prevalentemente gli insegnanti che lavorano nella scuola primaria, mentre caratterizza molto meno gli insegnanti che lavorano nella scuola secondaria di primo grado. La seconda dimensione "Sviluppo professionale e della didattica" continua a caratterizzare gli insegnanti della scuola primaria, insieme però a quelli della scuola secondaria di secondo grado. La terza dimensione ("Gestione delle relazioni per il supporto ai colleghi") in parte ribalta le precedenti: sono soprattutto gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado ad essere caratterizzati da questo punto di vista. Le differenze dei punteggi tra tipologia scolastica sono statisticamente si-

gnificative, per la seconda dimensione tra la scuola secondaria di secondo grado e la scuola secondaria di primo grado (t test, $p < .05$), così come per la terza dimensione tra la scuola secondaria di secondo grado rispetto alle altre due tipologie.

L'ultima domanda, presente in questa sezione, riguarda il giudizio di soddisfazione e di trasferibilità dell'attività formativa seguita durante l'ultimo anno dagli intervistati. Anche in questo caso, in base alle analisi preliminari (auto valori e scree test), si è optato per estrarre, attraverso l'ACP, due componenti principali, per spiegare circa il 62% della variabilità complessiva.

La prima componente, che spiega circa un terzo della variabilità complessiva, contiene riferimenti espliciti agli aspetti relazionali e di leadership distribuita all'interno della scuola (ad es. "Mi hanno aiutato a capire il modo in cui mi relaziono con le persone", "Mi hanno aiutato ad apprezzare il ruolo di una leadership condivisa e distribuita"), per questo può essere definita come "Soddisfazione per sviluppo leadership distribuita". La seconda dimensione è molto più centrata su elementi interni e individuali dell'expertise dei soggetti intervistati ("Mi hanno fornito l'opportunità di acquisire nuove competenze", "Mi hanno permesso di ripensare in modi nuovi ad aspetti del mio lavoro"), ed è dunque definibile in termini di "Soddisfazione per sviluppo competenze professionali". Gli elementi di soddisfazione e di transfer sono dunque sintetizzabili su due polarità: una relazionale-interpersonale e una dell'expertise individuale.

Considerando questi dati rispetto alle tipologie scolastiche (Fig. 11), si può vedere come la prima dimensione (più centrata su aspetti relazionali e di leadership distribuita), caratterizzi in prevalenza le persone che lavorano nella scuola primaria, con la scuola secondaria di primo grado maggiormente sullo sfondo.

La seconda dimensione, più centrata sulla soddisfazione e sul transfer rispetto alla propria expertise individuale caratterizza mag-

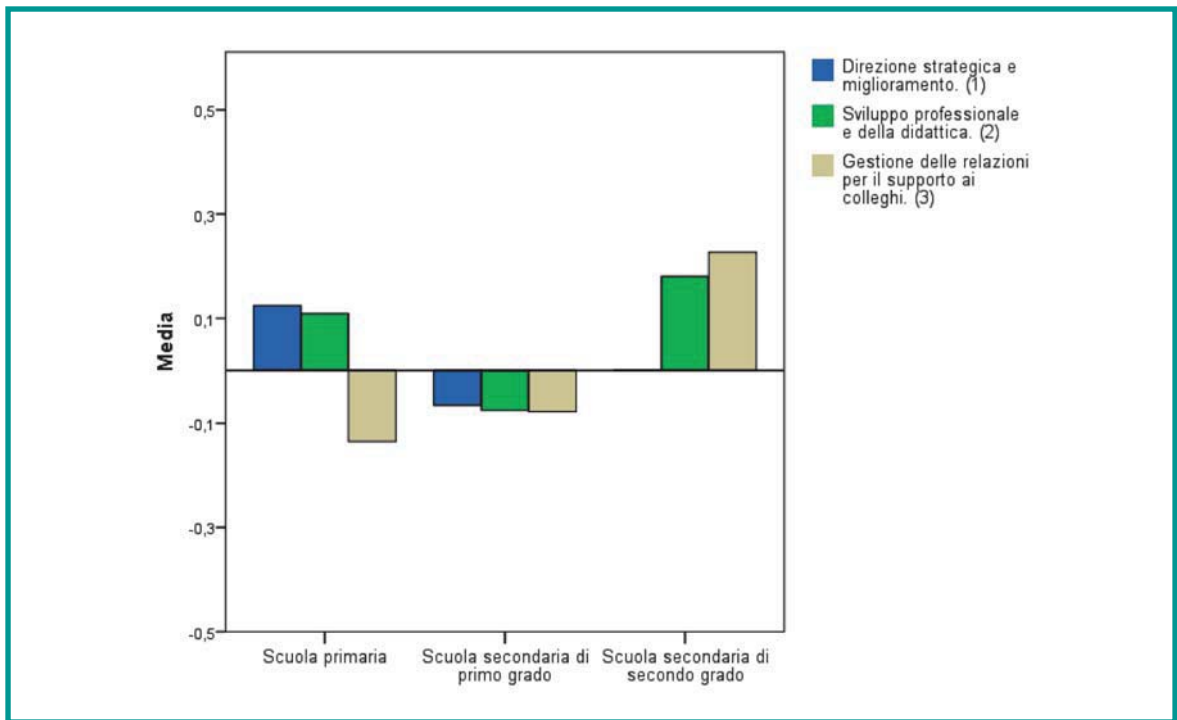


Fig. 10 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sui contenuti formativi più frequenti, considerando differenti tipologie scolastiche.

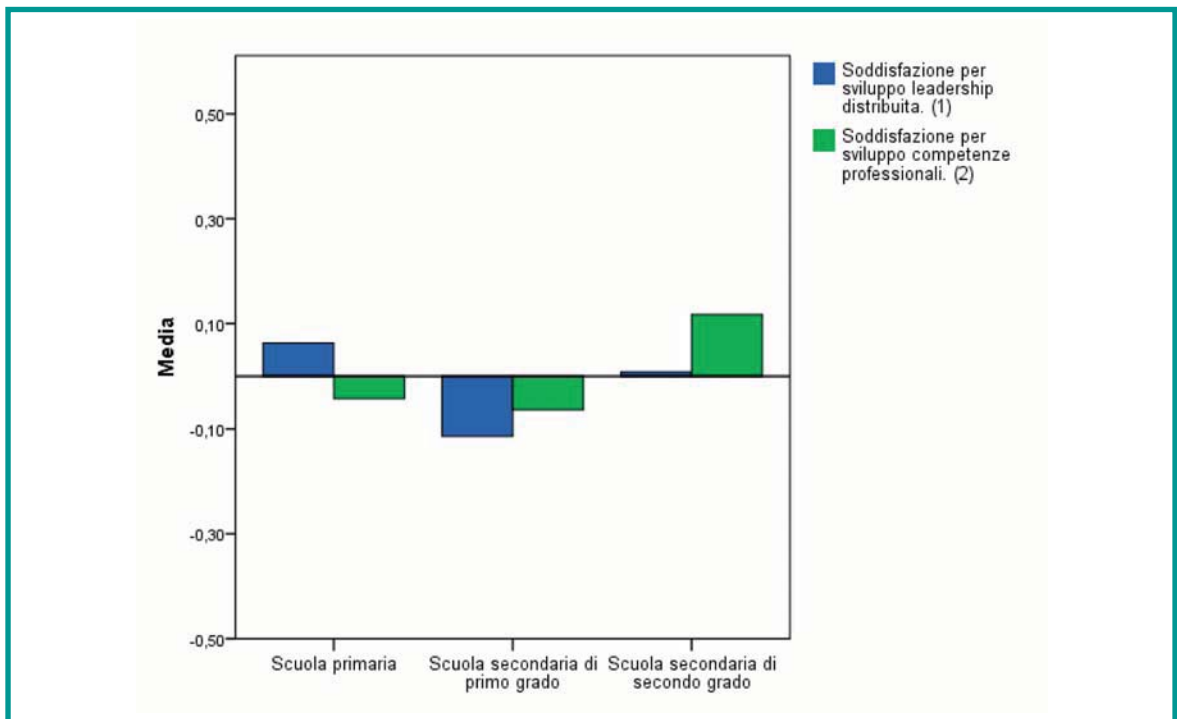


Fig. 11 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sulla soddisfazione e sul transfer delle attività formative, considerando differenti tipologie scolastiche.

giornamente le persone che lavorano nella scuola secondaria di secondo grado, e molto meno le restanti persone che lavorano nel primo ciclo di istruzione.

3.5. Analisi dei dati: Il punto di vista sul contesto Provinciale, Statale e della Comunità

La penultima sezione del questionario collaboratori è dedicata a opinioni, atteggiamenti, credenze e informazioni su tre ambiti di contesto nel quale si realizza l'attività scolastica: il contesto provinciale, il contesto di comunità e il contesto nazionale. L'obiettivo di questa sezione è capire, da un punto di vista descrittivo, cosa caratterizza il personale scolastico che ha incarichi di leadership distribuita da un punto di vista di consapevolezza dei contesti di riferimento della scuola. La sezione è organizzata in tre sotto-sezioni, una per ciascuna tipologia di contesto. Ogni sezione contiene da 6 a 8 variabili misurate attraverso una scala Likert a quattro livelli (da completamente in disaccordo a completamente d'accordo).

Per mettere alla prova questo costrutto è stata utilizzata un'analisi fattoriale confermativa (CFA), attraverso un modello di equazioni strutturali. Nello specifico le variabili osser-

vate sono gli item contenuti all'interno delle tre domande principali, mentre tra le variabili non osservate, le tre variabili latenti che compongono il costrutto: Opinioni sul contesto provinciale; Opinioni sul contesto comunitario di appartenenza della scuola; Opinioni sul contesto nazionale. Anche in questo caso gli indici di adattamento del modello sono meno buoni, ancorché accettabili, all'interno dei range consigliati in letteratura ($\chi^2 = 615,011$, $df = 167$, $p = .000$; $CMIN/DF = 3,683$, $CFI = 0,813$, $RMSEA = 0,078$).

In base a questa analisi sono stati creati i punteggi fattoriali di ciascuno dei tre fattori latenti, che possono essere esaminati in base alle tipologie scolastiche nei grafici seguenti.

Le opinioni sul contesto provinciale sono tendenzialmente positive per la scuola primaria, sostanzialmente neutre per la scuola secondaria di secondo grado e tendenzialmente negative per la scuola secondaria di primo grado. In questa sezione le domande sono del tipo: "Le indicazioni provinciali per il curriculum sono chiare e dettagliate", "Le autorità amministrative della provincia forniscono importanti informazioni e consulenza che supportano i nostri sforzi". La seconda dimensione latente, centrata sulla comunità di riferimento, vede opinioni tendenzialmente positive per la scuola primaria, sostanzial-

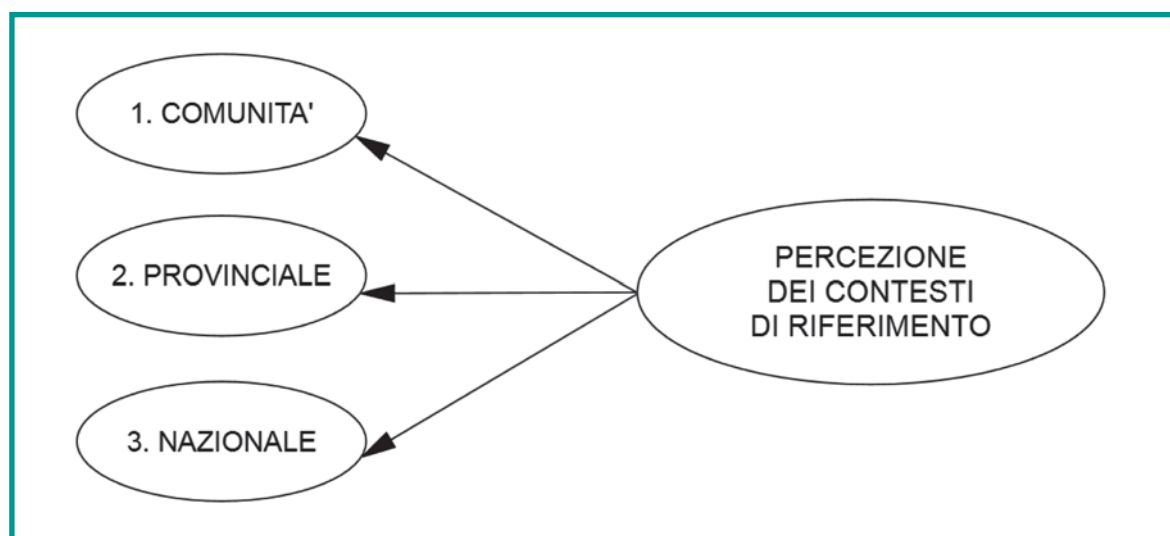


Fig. 12 - Modello ipotizzato per il costrutto Contesto Provinciale, Statale e della Comunità.

mente neutre per la scuola secondaria di primo grado e negative per la scuola secondaria di secondo grado. Esempi di domande in questa sezione sono: “La maggioranza dei genitori e i membri della comunità concordano con il piano di miglioramento della scuola”, “La scuola utilizza le risorse e il supporto offerto da agenzie, organizzazioni e altri enti della comunità”. Il terzo fattore latente, che riguarda il contesto nazionale, ha uno scenario simile a quello sulla comunità. Esempi di domande in questa sezione sono: “Gli esiti delle prove Invalsi influenzano in maniera significativa il nostro piano di miglioramento”, “Il piano di miglioramento della scuola è in linea con le politiche e priorità statali”.

3.6. Il ruolo delle pratiche di leadership trasformazionale nell'instructional leadership, nel supporto al miglioramento e nell'impegno al miglioramento

Un ulteriore focus di interesse riguarda il ruolo giocato dalle variabili di leadership trasformazionale nei confronti delle variabili di instructional leadership, nel supporto al miglioramento e nell'impegno al miglioramento da parte degli insegnanti. Per studiare tali rapporti sono stati elaborati tre modelli causali, con complessità crescente.

Il primo modello ipotizza una relazione causale diretta tra la leadership trasformazionale (la variabile latente composta dalle otto variabili latenti comprese nella sezione D del questionario) e il supporto al miglioramento (la variabile latente composta dalle variabili latenti presenti nelle sezioni C5 e C6, dedicate al tema del miglioramento, e alla variabile latente emersa nella sezione E1, dedicata al tema dello sviluppo professionale). Allo stesso tempo il modello contempla un effetto di mediazione delle cosiddette variabili di instructional leadership (misurate attraverso un'unica variabile latente che comprende le variabili latenti presenti nella sezione B6, sui comportamenti di leadership distribuita, e B7, su atteggiamenti, credenze

e percezioni riguardo la leadership distribuita). Si sono prima verificati i requisiti minimi di fit di ciascuna delle tre variabili latenti con valori degli indici principali all'interno dei range previsti (anche se con valori di chi quadrato significativi). Il modello calcolato è rappresentato in Fig. 13.

Gli indici di fit del modello complessivo risultano buoni, anche se con chi quadrato significativo ($\chi^2 = 7610,778$, $df = 4162$, $p = .000$; $CMIN/DF = 1,829$, $CFI = 0,850$, $RMSEA = 0,044$). Come si può vedere, il modello conferma un contributo positivo delle variabili di leadership trasformazionale sia sull'instructional leadership (con un coefficiente standardizzato pari a 0,39, che è da intendere come l'aumento stimato della variabile instructional leadership ad ogni aumento di una unità di misura della leadership trasformazionale) che sul supporto al miglioramento (con un contributo più consistente, pari a 0,71). L'effetto diretto della instructional leadership sul supporto al miglioramento è pari a 0,19. L'effetto indiretto della leadership trasformazionale sul supporto al miglioramento, attraverso la mediazione dell'instructional leadership è pari a 0,27. Dato questo che fa pensare ad un contributo di mediazione della instructional leadership contenuto.

Il secondo modello prende sempre in considerazione il ruolo della leadership trasformazionale sull'instructional leadership e sullo sviluppo professionale continuo, considerate come variabili di mediazione tra la leadership trasformazionale e una variabile di esito considerata cruciale in letteratura, cioè l'impegno per il miglioramento. Il modello valuta anche gli effetti su questa variabile di esito delle variabili legate alla conoscenza e rappresentazione dei contesti (nazionale, provinciale e di comunità) nei quali è inserita la scuola, e gli effetti di alcune caratteristiche individuali (come l'anzianità organizzativa, lo status contrattuale, gli impegni orari settimanali, e la costanza degli incontri settimanali con il DS). Il modello inoltre ipotizza un effetto diretto della leadership trasformazionale sulle conoscenze e le percezioni dei contesti

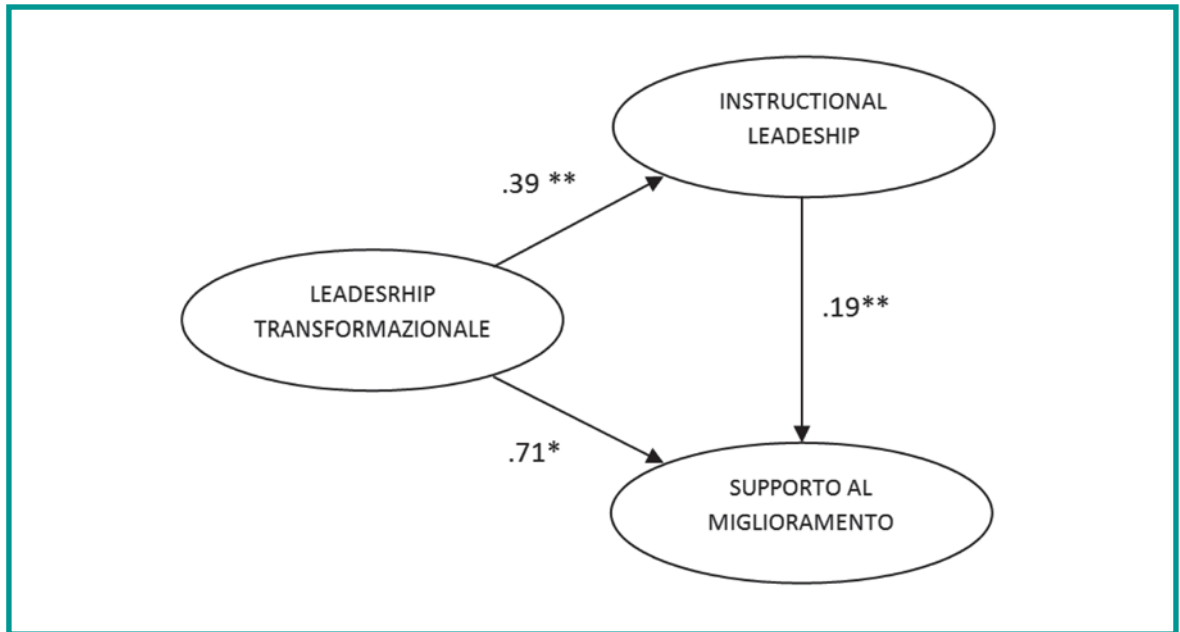


Fig. 13 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, l'instructional leadership e il supporto al miglioramento. (coefficienti standardizzati; *p = .009; **p = .000).

da parte delle figure di leadership e un effetto dello sviluppo professionale continuo sull'instructional leadership. La variabile latente sviluppo professionale continuo è misurata attraverso una variabile latente emersa dalle risposte alla domanda E3, che è stata definita prima come *strategic leadership*, e dalle due variabili latenti emerse dalle risposte alla domanda E4, che sono state definite rispettivamente come "Soddisfazione per lo sviluppo della leadership distribuita" e "Soddisfazione per lo sviluppo di competenze professionali".

Anche in questo caso è stata fatta una verifica di tutti i modelli di misura delle singole variabili latenti di secondo ordine con indici di fit all'interno dei range indicati in letteratura (CMIN/DF, CFI, RMSEA), anche se frequentemente con stima di chi quadrato significativa. Il modello causale nel suo complesso, seppur anch'esso con stima di chi quadrato significativa, ha dei buoni indici di fit ($\chi^2 = 10329, 871$, $df = 5643$, $p = .000$; CMIN/DF = 1,831, CFI = 0,804, RMSEA = 0,044).

Il modello calcolato, rappresentato in Fig. 14, conferma l'effetto diretto della leadership trasformazionale sullo sviluppo professionale continuo, ma non conferma lo stesso tipo di effetto sulla leadership di tipo instructional. Lo sviluppo professionale continuo appare avere un effetto diretto sull'instructional leadership, mentre il lieve effetto diretto negativo sull'impegno al miglioramento non risulta significativo. L'instructional leadership risulta avere un effetto diretto sull'impegno per il miglioramento, così come la percezione dei contesti, anche se in tono inferiore rispetto agli altri, e le ore settimanali di lavoro (nessuna delle altre variabili a livello individuale presenta un contributo significativo). La leadership trasformazionale, infine, presenta un effetto diretto nei confronti della percezione del contesto, così come ipotizzato.

L'effetto indiretto della leadership trasformazionale sull'impegno per il miglioramento è pari a 0,17, il che fa pensare ad un ruolo decisivo di mediazione soprattutto a carico della instructional leadership piuttosto che dello sviluppo professionale continuo. L'ef-

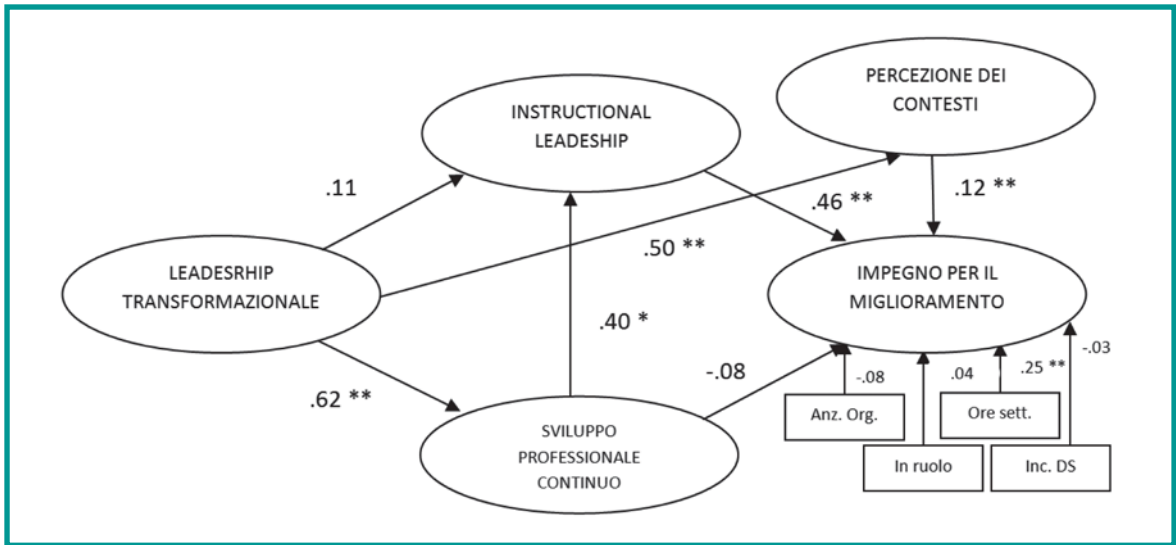


Fig. 14 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, la instructional leadership, lo sviluppo professionale continuo e l'impegno per il miglioramento, considerato l'effetto della percezione dei contesti e delle caratteristiche individuali. (coefficienti standardizzati; *p = .004; **p = .000).

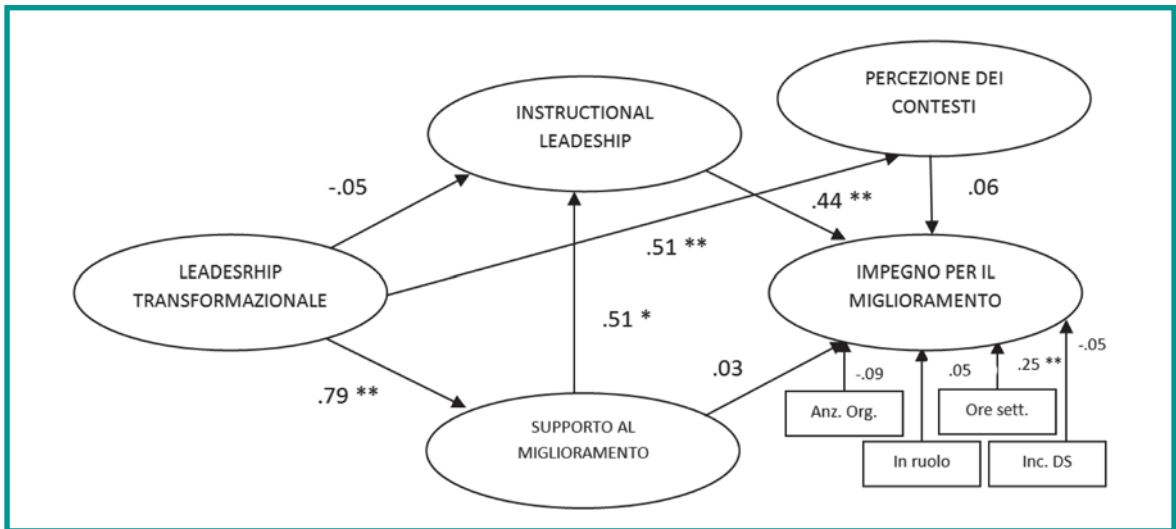


Fig. 15 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, la instructional leadership, il supporto al miglioramento e l'impegno per il miglioramento, considerato l'effetto della percezione dei contesti e delle caratteristiche individuali. (coefficienti standardizzati; *p = .004; **p = .000).

fetto indiretto, infatti, dello sviluppo professionale continuo sull'impegno per il miglioramento è di 0,18: il ruolo di mediazione dell'instructional leadership trasforma il contributo, dunque, da negativo, anche se non significativo, a positivo.

Il terzo modello si differenzia dal precedente per l'inserimento del supporto al miglioramento al posto dello sviluppo professionale continuo. Il modello si giustifica da un punto di vista teorico, visto il ruolo esplicito giocato dal supporto al miglioramento per

cepito da parte degli insegnanti, sull'impegno effettivo realizzato (ricordiamo misurato in termini di tempo speso in specifiche attività di miglioramento).

Il modello calcolato è rappresentato in Fig. 15. Anche in questo caso gli indici di fit sono buoni ($\chi^2 = 12430, 201$, $df = 6755$, $p = .000$; $CMIN/DF = 1,840$, $CFI = 0,792$, $RMSEA = 0,044$) e comunque all'interno dei range previsti in letteratura. Si può notare innanzitutto il contributo ancora più consistente della leadership trasformazionale sul supporto al miglioramento. Il modello non riesce a identificare una relazione diretta tra supporto al miglioramento e impegno per il miglioramento, relazione che si realizza solo attraverso la instructional leadership, come per il modello precedente. Ritorna dunque come cruciale il ruolo della instructional leadership nel modulare gli effetti della leadership trasformazionale da una parte, e del supporto al miglioramento dall'altra.

4. Discussione e conclusioni

Gli assunti teorici che hanno guidato la ricerca sulla leadership distribuita possono essere sintetizzati nella seguente ipotesi: connettere le pratiche di leadership con l'insegnamento e l'apprendimento è essenziale per il miglioramento scolastico, ma ciò non può avvenire realisticamente con un sovraccarico di leadership didattica in capo ai soli dirigenti (Hargreaves & Fink, 2005; Spillane, 2006; Harris, 2008). Per contro, l'esercizio da parte degli insegnanti della leadership didattica, intesa come "rete connettiva" tra la gestione manageriale e l'insegnamento-apprendimento, rappresenta un fattore esplicativo delle capacità di miglioramento continuo all'interno delle scuole (Hallinger & Heck, 2010; Neumerski 2013). In accordo con questa ipotesi, l'articolo ha analizzato la leadership trasformativa dei dirigenti scolastici e la leadership didattica degli insegnanti, all'interno di una concezione della leadership scolastica plurale e multiforme (Leithwood *et al.*, 2008;

Marks & Printy, 2003; Printy, Marks & Bowers, 2009). Sul fondamento di un framework integrato di educational leadership, il disegno metodologico della ricerca empirica ha permesso di misurare se la leadership trasformativa del DS esercita effetti quantitativi diretti e/o indiretti rispetto al miglioramento scolastico, se gli effetti indiretti della leadership trasformativa del DS sono intermediati dalla leadership didattica degli insegnanti e se l'impegno personale degli insegnanti nel miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento è intermediato dai tratti individuali e dalla percezione di fattori di contesto esterni ed interni alla scuola.

I risultati del modello ad equazioni strutturali confermano l'effetto diretto della leadership trasformativa sulla costruzione di capacità organizzative per il miglioramento e l'effetto indiretto sull'impegno per il miglioramento da parte degli insegnanti (Harris, 2008; Leithwood & Mascall, 2008; Day *et al.*, 2009; Hallinger & Heck, 2010). Lo sviluppo professionale continuo appare avere un effetto diretto sull'instructional leadership degli insegnanti, mentre l'instructional leadership risulta avere un effetto diretto sull'impegno per il miglioramento degli stessi insegnanti. L'impegno al miglioramento è anche determinato dalla percezione che gli insegnanti hanno del contesto locale, provinciale e nazionale, in termini di vincoli e opportunità. Sotto questo aspetto è significativo sottolineare che la leadership trasformativa del DS presenta un effetto diretto sulla percezione dei contesti, a voler significare che il ruolo dei dirigenti scolastici è molto importante per costruire significati e dare senso al lavoro degli insegnanti.

Le implicazioni dei risultati di ricerca per le politiche dell'istruzione sono rilevanti. Anzitutto, non possiamo dare per scontato che le scuole esprimano spontaneamente una leadership distribuita o che siano in grado di farlo in maniera stabile e sistematica nel tempo. Anche ammettendo che il dirigente scolastico sia in grado di esibire doti eccezionali, tali da sopperire con la propria azione alla mancanza di una leadership didattica degli

insegnanti, appare evidente il rischio di una deriva comportamentale accentratrice, antagonistica e conflittuale.

Per queste ragioni è particolarmente rilevante per la Provincia Autonoma di Trento, che ha finanziato e supportato questa ricerca, attraverso IPRASE, come per il resto del Paese il tema della valorizzazione delle "figure di sistema". Spesso il dibattito intorno a questo tema è inteso in senso restrittivo come un problema di delega top-down di poteri decisionali all'interno di una gerarchia manageriale. Sebbene figure come quelle del vicario, del responsabile di segmento educativo o di plesso, svolgano un importante ruolo di condivisione della leadership, il concetto di leadership distribuita è più ampio e include tutte quelle competenze che si sviluppano bottom-up e da cui promanano preziose capacità organizzative per il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nelle scuole, alcuni insegnanti, con posizioni formali e talvolta soltanto informalmente, svolgono un'importante funzione di integrazione organizzativa, tagliano trasversalmente i gruppi professionali e raccordano in modo sistemico il funzionamento della scuola, attenuano la disomogeneità dell'insegnamento, permettono di riconoscere e diffondere l'innovazione, rendono "pubbliche" le pratiche professionali e replicabili le buone prassi. Di fatto, in contesti dove il dirigente scolastico è sempre più spinto ad occuparsi di questioni amministrative, possono aiutare a presidiare nelle scuole l'esercizio della leadership didattica.

Le scuole, però, non sono tutte uguali cosìché mentre alcune figure possono essere considerate permanenti e comuni (vicario, coordinatori di dipartimento, responsabili della didattica, responsabili della attività di sviluppo professionale, responsabili della valu-

tazione), altre figure vanno individuate dalle singole scuole in funzione delle specifiche problematiche presenti nei diversi contesti e delle strategie perseguite.

La valorizzazione delle figure di sistema può rappresentare un'importante leva per affrontare alcune criticità che sono causa di scarsa qualità ed equità all'interno delle scuole italiane. Anzitutto, è una delle vie per restituire dignità di ruolo agli insegnanti. Le competenze organizzative di coordinamento, progettazione, valutazione, gestione di reti, che i docenti dimostrano di acquisire sia con la formazione tradizionale, ma soprattutto sul campo con la pratica quotidiana della professione, dovrebbero poter essere riconoscibili, certificabili e spendibili sia all'interno della scuola di appartenenza sia più diffusamente a favore del sistema educativo, del mondo del lavoro e non ultimo per importanza, quale requisito di base per accedere alla carriera dirigenziale nella scuola.

Allo stato attuale, l'assenza di regolamentazione di queste figure intermedie ad elevata professionalità, impedisce una leadership distribuita stabile e coesa. Non essendoci alcun riconoscimento per il maggior carico di lavoro, di percorsi di carriera e livelli retributivi sufficientemente differenziati, mancano gli incentivi estrinseci per attrarre e trattenere figure di qualità. Nella realtà l'elevato turnover del personale determina la perdita da parte delle scuole di insegnanti con competenze di leadership. Un lungo e paziente investimento di risorse intellettuali e di relazioni fiduciarie nei confronti di queste figure può dissolversi velocemente senza alcuna possibilità per le singole comunità scolastiche di trattenere capacità chiave che contribuiscono a dare stabilità e qualità diffusa alle pratiche educative.

Bibliografia

- Bezzina C., Paletta A. & Alimehmeti G. (2015). L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership. *Ricercazione*, 6(2).
- Birkinshaw J. (2013). *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*. London: Jossey-Bass.
- Blase J. & Blase J. (2003). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K. & Gu Q. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- Di Franco G. & Marradi A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*. Roma: Bonanno Editore.
- Elmore R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Gronn P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), pp. 423-451.
- Halawah I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), pp. 334-345.
- Hallinger P. & Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), pp. 654-678.
- Hargreaves A. & Fink D. (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris A. (2005). Leading or Misleading: Distributed Leadership and School Improvement. *Journal of Curriculum Studies Volume*, 37(3), pp. 255-267.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? Educational Management. *Administration & Leadership*, 41(5), pp. 545-554.
- Lashway L. (2003). *Distributed leadership*. In *Clearing house on Educational Management (CEPM)*. College of Education, University of Oregon, Research Roundup 19, 4.
- Leavitt H.J. (2005). *Top-Down. Perché le gerarchie sono necessarie e come renderle migliori*. Milano: Etas.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 201- 228.
- Leithwood K. & Mascall B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 529-561.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Marks H.M., Printy S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly*, 39, pp. 370-397.

- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Neumerski C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), pp. 310-347.
- Paletta A. (2015a). Leadership for learning: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 6(1).
- Paletta A. (2015b). Il costrutto teorico della leadership for learning. *Ricercazione*, 6(1).
- Polka W. & Litchka P. (2008). *The dark side of educational leadership: Superintendents and the professional victim syndrome*. New York: Rowman and Littlefield.
- Printy S.M., Marks H.M. & Bowers A.J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), pp. 504-532.
- Spillane J.P. & Diamond J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane J.P., Halverson R. & Diamond J.B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.
- Timperley H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), pp. 395-420.

Leadership per l'apprendimento:

relazioni tra contesto scolastico, stile di leadership e variabili di processo

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Alma Mater Studiorum - University of Bologna - Department of Management - via Capo di Lucca, 34 - 40126 Bologna (Italy) - Phone: (+39) 051 2098100 - Email: angelo.paletta@unibo.it

Estratto

L'ipotesi di ricerca che avanziamo in questo articolo è che alcune qualità degli ambienti lavorativi all'interno delle scuole, tra cui il senso di autoefficacia degli insegnanti, il clima scolastico e la soddisfazione dei docenti, sono a fondamento della mobilitazione del capitale professionale di una scuola, contribuendo a determinare le condizioni motivazionali di base per l'efficace impegno dei docenti nel miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'articolo dimostra che le pratiche di leadership for learning, definite sulla base di un costrutto teorico contestualizzato alla dirigenza scolastica in Italia e misurate attraverso un questionario somministrato agli insegnanti di 47 scuole della Provincia Autonoma di Trento, non sono neutrali rispetto alla promozione di un ambiente lavorativo orientato all'apprendimento, anche dopo aver tenuto conto delle condizioni di contesto.

Parole chiave: leadership for learning, variabili di mediazione, contesto scolastico.

Abstract

The research hypothesis in this article is that some characteristics of workplace environments in schools, including teachers' sense of self-efficacy, the school climate and teacher satisfaction, are the basis for mobilising the professional capital of a school, helping to determine the basic motivational conditions for effective use of teachers to improve teaching and learning. The article demonstrates that leadership for learning practices, established on the basis of a theoretical construct, adapted to the context of Italian school management and measured through a questionnaire completed by teachers in 47 schools in the Autonomous Province of Trento, are not neutral in relation to promoting a working environment oriented towards learning, even after taking into account the context and conditions.

Key words: leadership for learning, mediation variables, school context.

Zusammenfassung

Dieser Artikel erforscht die Annahme, dass einige Merkmale des Arbeitsumfeldes in den Schulen, darunter das Selbstwirksamkeitsgefühl der Lehrkräfte, das Unterrichtsklima und die Zufriedenheit der Lehrkräfte,

wesentlich für die Mobilisierung des beruflichen Kapitals einer Schule sind, da sie dazu beitragen, die grundlegenden Motivationsbedingungen für das Engagement der Lehrkräfte zur Verbesserung des Unterrichts und des Lernerfolgs zu bestimmen. Der Artikel zeigt, dass die Führungspraktiken für das Lernen, die auf der Grundlage eines theoretischen, auf die Schulleitung in Italien abgestimmten Konstrukts festgelegt und mittels eines Fragebogens gemessen wurden, der den Lehrkräften von 47 Schulen in der autonomen Provinz Trient vorgelegt wurde, Einfluss haben auf die Förderung eines Arbeitsumfeldes, das auf das Lernen ausgerichtet ist, auch nach Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen.

Schlüsselwörter: führung für das lernen, mediator-variablen, die schulischen kontext.

1. Introduzione

In un mondo sempre più globalizzato e digitalizzato la più grande sfida per le organizzazioni moderne sembra essere convincere i lavoratori a dare quotidianamente il meglio di se stessi (Hamel, 2009). Un altro studioso di management, Henry Mintzberg (2009) ha sostenuto che soprattutto nei settori ad alto tasso di conoscenza i manager devono tirare fuori il meglio dalle altre persone, mettendole nelle condizioni di dimostrare tutto il loro sapere e quindi di decidere e agire per il meglio. I contesti lavorativi dovrebbero premiare la resilienza e la creatività dei lavoratori, ma al contrario principi e processi di management consolidatisi in ambienti produttivi molto diversi da quelli attuali relegano in secondo piano l'iniziativa, l'immaginazione e la passione. La sconsolata conclusione è che «le organizzazioni sono generalmente inumane perché utilizzano in misura marginale le qualità e le capacità che ci rendono umani» (Hamel 2009, p. 61).

Nelle organizzazioni scolastiche, le capacità umane più preziose sono proprio quelle che non si prestano ad essere gestite con un approccio di "comando e controllo" in quanto implicano autonomia, libertà professionale, coinvolgimento, identificazione nei fini. La ricerca scientifica così come i dirigenti scolastici non possono ignorare la verità che iniziativa, creatività e passione sono qualità preziose che i docenti decidono giorno per giorno e momento per momento se mettere a disposizione delle scuole o tenere per sé, a seconda dei convincimenti e delle percezio-

ni che sviluppano sull'ambiente lavorativo. In che modo il dirigente scolastico può riuscire a mobilitare lo sforzo delle risorse più preziose di una scuola, ovvero ingaggiare gli insegnanti in un progetto educativo che risponda efficacemente alle attese?

L'ipotesi di ricerca presentata in questo articolo è che alcune qualità degli ambienti lavorativi all'interno delle scuole, tra cui il senso di autoefficacia degli insegnanti, il clima scolastico e la soddisfazione dei docenti, sono a fondamento della mobilitazione del capitale professionale di una scuola, contribuendo a determinare le condizioni motivazionali di base per l'efficace impegno dei docenti nel miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. In altri termini l'ipotesi è che le pratiche di *leadership for learning* del dirigente scolastico non siano neutrali rispetto alla promozione di un ambiente lavorativo orientato all'apprendimento, anche dopo aver tenuto conto delle condizioni di contesto.

L'ambiente di apprendimento all'interno delle scuole è influenzato da numerosi fattori, esogeni ed endogeni rispetto alle pratiche di leadership del dirigente scolastico. La qualità del clima che si percepisce in un certo momento in una specifica scuola così come il senso di autoefficacia e la soddisfazione lavorativa dei docenti, sono il risultato di fattori storici che negli anni hanno plasmato la cultura di una scuola. I dirigenti, i docenti, gli studenti e gli altri stakeholder che si sono avvicinati in quel corpo sociale in movimento che è la scuola, hanno lasciato traccia della loro presenza nelle strutture, nei sistemi, nel-

le routine organizzative e didattiche che regolano il funzionamento dell'attuale ambiente lavorativo. D'altra parte, fattori contingenti come lo status socio economico culturale degli studenti, la composizione, il turnover e altre caratteristiche degli insegnanti possono rappresentare vincoli e opportunità per i dirigenti scolastici nel cercare di promuovere un ambiente lavorativo orientato all'apprendimento. Pertanto, tenuto conto dei fattori di contesto, l'obiettivo di questo studio è di analizzare se e in quale misura le pratiche di leadership del dirigente scolastico fanno la differenza.

La base dati impiegata per indagare le pratiche di leadership del dirigente scolastico è stata desunta dal progetto di ricerca "Leadership e processi di miglioramento delle scuole" promosso da Iprase nel 2013-2014 (Paletta, 2015) con particolare riguardo agli aspetti indagati attraverso il questionario insegnanti. I dati comprendono 1566 docenti provenienti da 47 scuole dei diversi ordini e gradi d'istruzione della Provincia Autonoma di Trento.

Il paper è strutturato nel seguente modo: dopo aver analizzato la letteratura esistente sulla relazione tra leadership, clima scolastico, autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti, nel successivo paragrafo viene descritto brevemente il questionario insegnanti sulla leadership del dirigente scolastico, considerando il modello di misura alla sua base, le diverse scale che lo compongono, le procedure per la raccolta dei dati, le caratteristiche del campione di insegnanti che ha compilato il questionario, i risultati delle analisi statistiche preliminari svolte per valutare le proprietà psicometriche delle scale che compongono il questionario. Nel successivo paragrafo sono illustrati i risultati della ricerca relativamente alle percezioni dei docenti circa la leadership del dirigente scolastico, il clima in classe e a scuola e alcune caratteristiche del lavoro a scuola (autoefficacia, soddisfazione lavorativa degli insegnanti) che secondo la letteratura dovrebbero essere alla base di un ingaggio degli insegnanti autenti-

co e partecipativo. Infine, nell'ultimo paragrafo sono illustrati i risultati delle analisi che hanno esaminato le relazioni tra la leadership del dirigente scolastico e le caratteristiche dei docenti e del clima in classe e a scuola.

2. Leadership per l'apprendimento: variabili di mediazione e di moderazione

La ricerca internazionale offre evidenze convergenti sul ruolo dei dirigenti scolastici come leader per l'apprendimento. I dirigenti scolastici possono rappresentare la figura singolarmente più importante all'interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l'efficacia delle scuole (Leithwood *et al.*, 2008; Robinson *et al.*, 2008; Hallinger, 2011; Scheerens, 2012). La questione non è se i dirigenti scolastici fanno "la differenza", ma in che modo, attraverso cioè quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento.

Dopo il lavoro pionieristico di Edmonds (1979) la letteratura ha perfezionato le metodologie di indagine per cercare di analizzare "come" la dirigenza scolastica produce effetti sugli apprendimenti degli studenti. Nel più semplice dei modelli ad effetti diretti, il modo consueto di raccogliere dati per studiare la relazione tra leadership e apprendimenti degli studenti è un questionario rivolto agli insegnanti nel quale si chiede loro di esprimere una percezione sulle pratiche o le azioni di leadership del dirigente scolastico variamente categorizzate (Pitner, 1988; De Maeyer *et al.*, 2007). Hallinger e Heck (1996) in un noto studio basato sull'analisi di 40 indagini empiriche, concludevano che il modello ad effetti diretti non ha raggiunto significativi risultati sugli effetti della leadership rispetto agli apprendimenti degli studenti indipendentemente dal concetto di leadership a cui fanno riferimento i ricercatori. Le maggiori critiche rivolte al modello ad effetti diretti

è che non tiene conto delle condizioni ambientali o di altre variabili a livello scuola che influenzano direttamente gli apprendimenti degli studenti e mediano gli effetti (indiretti) della leadership.

Il rationale del perché i modelli a effetti diretti producano frequentemente effetti statisticamente non significativi oppure significativi ma di piccolissima entità, è riconducibile a due principali aspetti. Anzitutto, gli studi di *school effectiveness* hanno messo in luce che la scuola conta soltanto per una piccola porzione della variazione degli apprendimenti degli studenti rispetto a fattori extra-scolastici come il background familiare o la status socio economico e culturale. Pertanto, le ricerche empiriche che cercano una relazione causale diretta, lo fanno all'interno di una quantità di varianza spiegata a livello scuola già molto ridotta (Sammons *et al.*, 2008). La seconda ragione è facilmente intuibile: i dirigenti normalmente non insegnano o se lo fanno il loro impatto può essere veramente marginale. Invero, l'impatto del dirigente sugli apprendimenti è raggiunto primariamente attraverso il loro impatto sugli insegnanti e sull'insieme di condizioni organizzative, sociali, istituzionali che influenzano l'insegnamento (Mulford & Silin, 2003; Day *et al.*, 2009; Hallinger & Heck, 2010).

Il modello ad effetti indiretti introduce tra la leadership scolastica e i rendimenti scolastici degli studenti una serie di variabili intermedie riferite a livello di scuola e/o a livello di classe le quali, da un lato, rappresentano condizioni abilitanti rispetto agli apprendimenti degli studenti e, dall'altro, sono supposte essere direttamente influenzate dalle pratiche di leadership.

I modelli ad effetti indiretti hanno portato a rilevare sistematicamente impatti positivi della leadership sugli apprendimenti degli studenti, con grandezze di entità superiore rispetto ai modelli a effetti diretti; tuttavia esistono significative differenze sull'effetto medio trovato nei diversi studi, sulla tipologia dei fattori di mediazione utilizzati e sul tipo di misure di outcome rispetto alle quali viene stu-

diata la leadership (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Moriyama, 2010; Leithwood *et al.*, 2006; Ross & Gray, 2006; De Maeyer *et al.*, 2007; Supovitz, 2008; Day *et al.*, 2009; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010; Ten Bruggen-cate *et al.*, 2010; Hendriks & Steen, 2012).

Un tipico disegno di ricerca basato sugli effetti indiretti inserisce nel medesimo questionario con il quale si rileva la percezione della leadership da parte degli insegnanti alcune domande relative a variabili di mediazione quali il clima, l'auto efficacia, le condizioni lavorative e le pratiche professionali (Leithwood & Jantzi, 2008).

Hallinger e Heck (1996) descrivono tre principali percorsi che mediano gli effetti della leadership sugli apprendimenti: la cultura della scuola; le strutture e i processi accademici; le persone. Leithwood e altri (2010) hanno proposto quattro percorsi di mediazione:

- il *percorso razionale* include variabili sia a livello scuola sia a livello classe relative alle conoscenze e competenze degli insegnanti su curriculum, insegnamento e apprendimento. Le tipiche variabili di mediazione sono osservate a livello classe e riguardano l'implementazione del curriculum e la selezione dei saperi, le strategie d'insegnamento, la progettazione e valutazione, l'inclusione, la relazione educativa con gli studenti, l'orientamento; l'effetto di queste variabili di mediazione sugli apprendimenti è tra i più elevati tra quelli dimostrati dalla ricerca nel campo della *teacher effectiveness* (Kyriakides & Creemers, 2008);
- il *percorso emozionale* include variabili attraverso le quali il dirigente struttura le percezioni, dirige l'attenzione, orienta i giudizi degli individui in modi che aiutano a rispondere produttivamente alle istanze che vengono loro rivolte dal contesto lavorativo (Oatley *et al.*, 2006). Una recente revisione di oltre 90 studi empirici sulle emozioni degli insegnanti e le loro conseguenze per le pratiche in classe e l'apprendimento, ha messo in evidenza un signifi-

cativo effetto sulla qualità dei processi d'insegnamento e apprendimento di variabili come la soddisfazione sul lavoro, l'impegno organizzativo e la motivazione degli insegnanti, la fiducia nei colleghi, i genitori e gli studenti (Leithwood & Beatty, 2007);

- il *percorso organizzativo* include variabili come la struttura organizzativa, le politiche e le procedure operative, la collaborazione tra gli insegnanti, i flussi d'informazione e comunicazione, le infrastrutture e le risorse a disposizione della scuola. In generale, il percorso organizzativo disegna l'ambiente lavorativo degli insegnanti il quale oltre che avere influenza sull'efficacia tecnica del percorso razionale è collegato anche al percorso emozionale; ad esempio, il numero degli studenti per classe, la composizione delle classi e del consiglio di classe, la disponibilità di attrezzature digitali, biblioteche o laboratori, l'organizzazione del tempo scuola, possono rappresentare alcune delle variabili di mediazione di questo percorso d'influenza sugli apprendimenti degli studenti;
- il *percorso relazionale* con le famiglie include tutte quelle variabili di mediazione che riguardano la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie nelle attività scolastiche. Dal momento che le stime suggeriscono che ciò che accade dentro le mura della scuola conta intorno al 20% della varianza degli apprendimenti tra scuole, mentre oltre il 50% della varianza tra scuole è riconducibile a fattori connessi al background familiare degli studenti (Kyriakides & Creemers, 2008), appare evidente la necessità di fare leva su questo percorso per migliorare gli apprendimenti degli studenti.

In questo lavoro, mentre la leadership per l'apprendimento fa riferimento al costrutto teorico analizzato in un precedente contributo in questo numero monografico, le variabili di mediazione si riferiscono alle percezioni degli insegnanti in merito a tre principali aspetti:

- il clima in classe e a scuola;
- l'autoefficacia;
- la soddisfazione lavorativa.

Clima in classe e a scuola. Tale variabile si riferisce alle percezioni degli insegnanti circa alcuni comportamenti degli studenti in classe e a scuola che indicano la presenza di un clima scolastico e di un clima in classe che favoriscono gli apprendimenti. In particolare include aspetti come il rispetto di regole di base a scuola, il rispetto reciproco tra gli studenti, la presenza di comportamenti che disturbano il lavoro degli altri studenti, l'interazione tra insegnante e studenti, l'impegno verso l'apprendimento da parte degli studenti. La letteratura internazionale ha sottolineato che gli insegnanti sono una fonte di informazione importante nella rilevazione del clima in classe e a scuola, perché forniscono un resoconto robusto e affidabile su questi aspetti (Brand *et al.*, 2008). Numerose sono le ricerche, condotte soprattutto negli USA, ma anche in Belgio e Olanda, che hanno mostrato che il clima in classe e a scuola influisce sugli apprendimenti degli studenti e sulla loro motivazione allo studio (Meece *et al.*, 2006). Inoltre, il clima in classe si è dimostrato un fattore associato positivamente allo sviluppo delle competenze sociali degli alunni (Wilson *et al.*, 2007) e al loro benessere a scuola (Opdenakker & Van Damme, 2007). Il dirigente scolastico svolge un ruolo fondamentale nel favorire un clima in classe e a scuola che sia produttivo per l'insegnamento e l'apprendimento e può, attraverso questa azione, agire indirettamente sugli apprendimenti degli studenti (Scheerens, 2012).

Autoefficacia nell'insegnamento. In letteratura il costrutto di autoefficacia fa riferimento alle convinzioni di un individuo circa le proprie capacità di portare a termine delle attività (Bandura, 1997). Numerosi studi hanno dimostrato che un'elevata autoefficacia verso un lavoro o un'attività è un predittore significativo del fatto che questi vengano portati a termine con successo: quanto più mi

sento capace di svolgere un'attività, tanto più riuscirò a svolgerla bene. Tschannen, Moran e Hoy (2001) descrivono l'auto-efficacia dell'insegnante come un fattore importante che ha dimostrato di essere fortemente correlato con molti risultati educativi, tra cui la persistenza dell'insegnante, l'entusiasmo, l'impegno, così come con i risultati accademici degli studenti, la loro motivazione e percezione di auto-efficacia. In accordo con Bandura (1997), il senso di auto-efficacia dell'insegnante è determinato da diversi fattori tra cui le precedenti esperienze personali di successo/insuccesso, l'auto-efficacia dei colleghi con cui gli insegnanti stanno a più stretto contatto, la persuasione sociale da parte di colleghi e dirigenti sulla capacità degli insegnanti di far bene il loro lavoro e, ultimo non per importanza, lo status emotivo e fisico dell'insegnante che ne influenza il giudizio sul proprio potenziale. Sebbene tratti personali e fattori contingenti possono influenzare le credenze degli insegnanti sull'auto-efficacia, il contesto lavorativo rappresenta un fattore endogeno all'organizzazione scolastica particolarmente rilevante. In effetti, l'auto-efficacia degli insegnanti dipende anche dalla leadership del dirigente scolastico, ponendosi come fattore di mediazione rispetto al miglioramento degli apprendimenti degli studenti.

Molteplici studi condotti negli ultimi trenta anni in diversi Paesi hanno mostrato un'associazione positiva tra l'autoefficacia dei docenti e gli apprendimenti degli studenti, considerando diverse discipline e livelli scolastici (Mahmoe & Pirkamali, 2013). Nelle classi dei docenti con più elevata autoefficacia si riscontra un ambiente di apprendimento che facilita lo sviluppo delle abilità cognitive e rafforza l'autoefficacia degli studenti (Bandura, 1997). Inoltre, i docenti che riportano livelli elevati di autoefficacia mostrano anche maggior entusiasmo, impegno e persistenza nello svolgere il loro lavoro (Tschannen-Morane Hoy & Woolfolk Hoy, 2001) e sono più soddisfatti del loro lavoro a scuola (Caprara *et al.*, 2003). Questa associazione, già di per sé positiva, ha delle ulteriori ricadute indirette

sugli apprendimenti degli studenti. Diversi studi mostrano che il dirigente può influire positivamente sull'autoefficacia dei docenti (Ross & Gray, 2006), e, con questa azione, può, dunque, migliorare il lavoro dei docenti e agire efficacemente sul successo scolastico e formativo degli alunni (Caprara *et al.*, 2006).

Soddisfazione lavorativa dei docenti. In letteratura la soddisfazione lavorativa indaga quanto gli insegnanti, in generale, si sentano contenti, soddisfatti del loro lavoro nella scuola e provino sensazioni piacevoli quando sono al lavoro a scuola (Bono & Judge, 2008). Diversi studi hanno evidenziato che lo stile di leadership del dirigente ha un ruolo fondamentale per promuovere la soddisfazione lavorativa dei docenti e può influire su di essa sia direttamente che indirettamente, fornendo opportunità di sviluppo e crescita professionale, e ricompensando l'impegno dimostrato (Bogler, 2001). La soddisfazione dei docenti sembrerebbe essere una variabile chiave affinché il dirigente possa agire su aspetti quali il turn-over degli insegnanti. Infatti, alcuni studi mostrano che lo stile di leadership riesce a influire in modo significativo sul turn-over solo indirettamente, migliorando la soddisfazione lavorativa dei docenti (Griffith, 2004). Il livello di soddisfazione lavorativa dei docenti influisce anche sugli apprendimenti degli studenti, perché si associa ad una maggior autoefficacia, a un maggior impegno nell'organizzare e svolgere le attività didattiche e a un miglior clima in classe e a scuola (Caprara *et al.*, 2006; Griffith, 2004).

I modelli ad effetti indiretti si caratterizzano oltre che per la presenza di fattori di mediazione anche per la considerazione di fattori moderatori dell'azione di leadership. Tali fattori sono variabili relative alle caratteristiche della scuola che interagiscono con le variabili di mediazione e possono cambiare la forza o la natura delle relazioni (diminuire, neutralizzare o migliorare) (Day *et al.*, 2009).

Alcuni ricercatori hanno criticato il mancato trattamento delle variabili di contesto

negli studi sulla leadership scolastica (Bosseret *et al.*, 1982; Hallinger, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Neumerski, 2013). La ricerca di astratti comportamenti di leadership, senza attenzione a cosa influenza i dirigenti nell'assumere certi comportamenti piuttosto che altri, è problematica dal momento che non tutti i comportamenti di leadership sono trasferibili da un contesto ad un altro né possono avere la medesima efficacia. Ad esempio, le ricerche su instructional leadership del dirigente scolastico sono state svolte prevalentemente nelle scuole primarie, mentre la nostra conoscenza è molto più limitata rispetto alle scuole secondarie (Supovitz, 2008), sebbene possiamo aspettarci che l'efficacia delle medesime pratiche di leadership possa differire tra scuole elementari e scuole secondarie. In modo analogo, la maggior parte della ricerca sulla leadership scolastica è stata condotta con riferimento a scuole in contesti urbani (Barth, 1986), ma possiamo aspettarci risultati diversi se si considerano le specificità delle aree sub urbane e rurali e gli effetti che queste esercitano sulle azioni del dirigente scolastico (Ishimaru, 2013; Khalifa, 2012).

A un livello generale, l'analisi del contesto coinvolge le politiche dell'istruzione in merito ad aspetti come autonomia scolastica, accountability, competizione, spesa per l'istruzione, tempo scuola e altri ancora (Hallinger & Heck, 2010). In questo lavoro siamo invece interessati ad analizzare gli effetti di moderazione di variabili di contesto a livello scolastico. Le variabili tradizionalmente analizzate negli studi sulla leadership scolastica includono il background socio economico culturale della comunità scolastica, le dimensioni della scuola, il grado di istruzione, la composizione degli studenti (Opdenakker & Van Damme, 2007). Ad esempio, le caratteristiche personali degli insegnanti in termini di età, anzianità di servizio, sesso, possono moderare gli effetti di alcune azioni di leadership come la promozione del lavoro di gruppo o il sistema degli incentivi. Analogamente, una tipica variabile di moderazione rispet-

to agli apprendenti degli studenti è il background socio economico culturale dei singoli studenti, per cui le stesse pratiche di leadership possono produrre effetti differenti come segno e grandezza a seconda delle caratteristiche degli studenti della scuola.

3. Metodologia

Il presente studio ha l'obiettivo di esaminare il complesso gioco di relazioni tra il contesto scolastico, lo stile di leadership del DS e le variabili di processo in termini di outcome a livello docente e di clima educativo (variabili che la letteratura considera come variabili di mediazione rispetto agli apprendimenti degli studenti). Il contesto scolastico è definito considerando gli apprendimenti progressi degli studenti e il loro background socio-economico e familiare. Lo stile di leadership è definito attraverso un costrutto che include 4 processi manageriali: direzione strategica, organizzazione della didattica, autovalutazione e miglioramento, sviluppo del capitale professionale. Gli outcome a livello docente fanno riferimento alle percezioni circa l'autoefficacia per l'insegnamento e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Il clima educativo fa riferimento al rispetto delle regole di base da parte degli studenti.

Per raggiungere l'obiettivo e considerando le variabili appena descritte, il presente studio si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1) Il contesto scolastico influisce sullo stile di leadership del dirigente scolastico?
- 2) Tenendo conto degli effetti del contesto scolastico, lo stile di leadership del dirigente scolastico, influisce sulle variabili di processo (outcome a livello docente e clima educativo)?

Per rispondere alle domande di ricerca sono stati sviluppati dei modelli in cui sono ipotizzate, sulla base della letteratura scientifica illustrata nell'introduzione, delle relazioni

tra le variabili oggetto di studio. I modelli sono stati testati empiricamente applicando delle tecniche di analisi con modelli di equazioni strutturali multilivello su una base dati che ha unito ai dati raccolti con il questionario insegnanti nell'ambito della ricerca "Leadership e processi di miglioramento delle scuole" i dati INVALSI sugli apprendimenti e il background socio-economico e culturale degli studenti relativi all'anno scolastico precedente alla ricerca (2012-2013).

3.1. Dati e procedure

Il questionario insegnanti ha raccolto dati da 1566 docenti provenienti da 47 scuole (35 Istituti Comprensivi, 10 Scuole Secondarie di Secondo Grado, 2 Istituti di Formazione Professionale). Tra i docenti che compongono il campione, il 67.2% è di ruolo e il 65.6% insegna nella sede centrale della scuola. In media, i docenti stanno insegnando nella scuola in cui attualmente lavorano da 10 anni (deviazione standard = 9 anni). Insieme ai dati raccolti con il questionario insegnanti sono stati analizzati i dati forniti da INVALSI relativi agli apprendimenti in matematica e italiano e al background socio-economico e culturale familiare degli studenti delle scuole di provenienza dei docenti, riferiti all'anno scolastico 2012-2013 (INVALSI, 2013).

Il questionario insegnanti è stato somministrato tramite internet, con una modalità di compilazione che ha preservato l'anonimato dei rispondenti. Le somministrazioni hanno avuto inizio alla fine di Marzo 2014 e si sono concluse a Giugno 2014. L'adesione dei docenti alla compilazione del questionario è stata volontaria. La numerosità di questionari raccolti per ogni scuola varia tra un minimo di 1 questionario e un massimo di 88 questionari. In media nelle scuole sono stati raccolti 33 questionari insegnanti (deviazione standard = 19,08). La percentuale di questionari compilati in ciascuna scuola rispetto al numero di docenti presenti varia dallo 0.6% (della scuola in cui è stato compilato un solo questionario) al 86,1%. In media, la percen-

tuale di questionari insegnanti compilati per scuola è stata del 38%. Questi dati evidenziano che il campione che ha risposto è soggetto a problemi di auto-selezione, in quanto la compilazione è stata volontaria e in nessuna scuola i questionari sono stati compilati dal 100% degli insegnanti. Questo pone limitazioni nell'interpretazione dei risultati ottenuti, che non possono essere considerati rappresentativi dei docenti di una scuola.

I dati INVALSI sugli apprendimenti in italiano e matematica e sul background socio-economico e culturale familiare degli studenti delle scuole di provenienza dei docenti che compongono il campione, provengono dalle prove nazionali (livello scolastico 2, 5, 6 e 10) e dall'esame di stato al termine del primo ciclo di istruzione (livello 8), svolte tra i mesi di maggio e giugno 2013. Per una descrizione dettagliata delle procedure di svolgimento delle prove di italiano e matematica e della somministrazione del questionario studenti che accompagna queste prove si veda il Rapporto INVALSI (2013).

3.2. Misure

Le variabili relative alla leadership del dirigente scolastico e le variabili di processo (outcome a livello docente e al clima a scuola) sono state misurate attraverso alcune delle scale presenti nel questionario insegnanti previsto nella ricerca "Leadership e processi di miglioramento delle scuole" (Paletta, 2015). Gli apprendimenti degli studenti e il loro background socio-economico e culturale sono stati misurati attraverso gli esiti delle prove INVALSI e del questionario studenti che accompagna le prove (INVALSI, 2013).

Per tutte le scale incluse nel presente studio sono state svolte delle analisi statistiche preliminari sui dati raccolti per verificarne le proprietà psicometriche: analisi fattoriali esplorative (AFE) per indagare il modello fattoriale sottostante agli item; analisi fattoriali confermate (AFC) per verificare che il modello di misura teorico alla base della scala fosse confermato dai dati; analisi sulla con-

sistenza interna della scala (attendibilità, indice alpha di cronbach). Nei paragrafi seguenti sono riportati i risultati delle analisi per ciascuna scala del questionario.

3.2.1. La leadership del dirigente scolastico

Il questionario insegnanti è stato elaborato sulla base del costrutto teorico di leadership descritto in un altro contributo di questo numero monografico. Nel questionario sono presenti 47 items che indagano ciascuno dei cinque processi manageriali del costrutto teorico, considerando aspetti di specifico interesse degli insegnanti. Le dimensioni del costrutto teorico sono state tradotte con un linguaggio il più possibile vicino all'esperienza quotidiana degli insegnanti per cercare di ridurre le asimmetrie informative tra ciò che il dirigente fa effettivamente e la percezione che gli insegnanti hanno dell'azione di leadership. Le cinque scale del questionario insegnanti hanno riguardato i seguenti ambiti:

1. Orientamento strategico (10 item).
2. Organizzazione della didattica (9 item).
3. Autovalutazione e miglioramento (9 item).
4. Sviluppo del capitale professionale (10 item).
5. Gestione delle reti e rapporti con le famiglie (9 item).

Ciascun item delle scale descrive con un'affermazione un comportamento o un'azione del DS negli ambiti indagati (ad esempio, «Il DS rende chiara e comprensibi-

le la visione di sviluppo della scuola, fornendo un senso di scopo comune e condiviso», «Il DS nell'organizzazione della didattica, si impegna a incoraggiare le innovazioni promosse dai docenti e gli insegnanti»). Ciascun docente ha risposto esprimendo il suo grado di accordo con ciascuna affermazione utilizzando una scala a sei passi (da 1 = per nulla d'accordo a 6 = del tutto d'accordo).

Il modello di misura teorico in base al quale le scale sono state costruite prevede una struttura mono fattoriale per ciascuna scala (tutti gli item della scala misurano una delle cinque dimensioni di leadership) e un fattore latente di leadership complessivo misurato dalle cinque scale considerate complessivamente. Il modello di misura, inoltre, è di tipo multilivello: Livello 1 = entro le scuole-docenti; Livello 2 = tra le scuole. Per ciascuna delle cinque scale è stata misurata l'attendibilità tramite l'alpha di Cronbach e la monofattorialità con delle analisi fattoriali esplorative (AFE). Con analisi fattoriali confermativ (AFC) multilivello si è verificato empiricamente il modello di misura singolarmente per ciascuna delle 5 scale e per la scala complessiva.

Nella Tab. 1 sono illustrati i risultati delle AFE e dell'attendibilità per ciascuna delle 5 scale di leadership. I risultati confermano la struttura monofattoriale per ciascuna delle 5 scale e mostrano ottimi risultati per quanto riguarda le saturazioni fattoriali. Tutte le scale riportano un eccellente livello di consistenza interna (attendibilità, alpha di Cronbach > .90).

Scala	Alpha di Cronbach	Varianza spiegata I fattore	Saturazione fattoriale minima sul I fattore
Orientamento strategico	.971	80%	.87
Organizzazione didattica	.960	76%	.82
Autovalutazione e Miglioramento	.956	74%	.82
Sviluppo del capitale professionale	.962	75%	.78
Reti e rapporti con le famiglie	.963	77%	.85

Tab. 1 - Attendibilità e risultati delle analisi fattoriali esplorative sulle scale di percezione sulla leadership del DS.

Scala	χ^2	CFI ^a	RMSEA ^a	SRMR WSRMR B ^a	ICC1 ^b	ICC2 ^b
Orientamento strategico	422.748*	.976	.052	.019.019	.17	.88
Organizzazione della didattica	356.491*	.972	.056	.023.034	.16	.86
Autovalutazione e Miglioramento	446.797*	.963	.065	.028.061	.13	.83
Sviluppo del capitale professionale	711.864*	.949	.073	.031.052	.16	.86
Reti e rapporti con le famiglie	1474.951*	.887	.122	.051.034	—	—

Note: ^a) i valori di cut-off consigliati in letteratura per questi indici di fit sono (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006): CFI > .95; RMSEA < .06; SRMR < .08. ^b) I valori di cut-off consigliati in letteratura per questi indici sono (Morin *et al.*, 2014): ICC1 > .10; ICC2 > .80. *p < .01.

Tab. 2 - Risultati delle analisi fattoriali confermativie multilivello sulle singole scale di percezione della leadership.

Scala	χ^2	CFI ^a	RMSEA ^a	SRMR WSRMR B ^a	ICC1 ^b	ICC2 ^b
Leadership con indici di scala	42.020*	.995	.057	.005.009	.17	.87

Note: ^a) i valori di cut-off consigliati in letteratura per questi indici di fit sono: CFI > .95; RMSEA < .06; SRMR < .08 (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006). ^b) I valori di cut-off consigliati in letteratura per questi indici sono (Morin *et al.*, 2014): ICC1 > .10; ICC2 > .80. *p < .01 *p < .01.

Tab. 3 - Risultati dell'analisi fattoriale confermativa multilivello sulla scala di leadership complessiva.

Le AFC multilivello sono state svolte impostando l'equivalenza della struttura fattoriale e dei pesi fattoriali tra il livello entro le scuole-insegnanti e il livello tra le scuole (Morin, Marsh, Nagengast & Scalas, 2014). Inoltre, sono stati calcolati due indici di Correlazione Intraclasse (ICC) che forniscono indicazioni circa la bontà del modello in un contesto multilivello. L'indice ICC1 indica l'accordo medio tra coppie di insegnanti all'interno della stessa scuola e misura la proporzione della varianza totale del costrutto misurato dalla scala che si trova a livello scuola. Secondo la letteratura di riferimento questo indice dovrebbe essere maggiore di 0.10. L'indice ICC2 indica l'attendibilità media di gruppo, fornisce un'informazione simile ai coefficienti attendibilità di un fattore misurato da item multipli ed è interpretato come i classici indici di attendibilità (es. alpha di Cronbach). Secondo la letteratura di riferimento questo indice dovrebbe essere

maggiore di .80. Nella Tab. 2 sono riportati i risultati delle analisi confermativie multilivello per ciascuna delle 5 scale.

I risultati illustrati nella Tab. 2 mostrano che le prime 4 scale hanno buoni indici di fit, con valori che rientrano nei cut-off previsti dalla letteratura scientifica. Il modello di misura ipotizzato per queste scale risulta quindi confermato dai dati. Per le prime 4 scale anche gli indici ICC rientrano nei valori previsti dalla letteratura. I giudizi degli insegnanti della stessa scuola risultano, quindi, coerenti tra loro e l'attendibilità media di gruppo è buona. La scala sulle percezioni dei docenti circa la dimensione sulle reti e i rapporti con le famiglie, invece, mostra indici di fit non adeguati. La struttura ipotizzata per la scala non è confermata dai dati. Questo risultato potrebbe essere attribuito ad una scarsa informazione degli insegnanti su questi aspetti dell'azione del DS. Poiché la scala sulle Reti e i rapporti

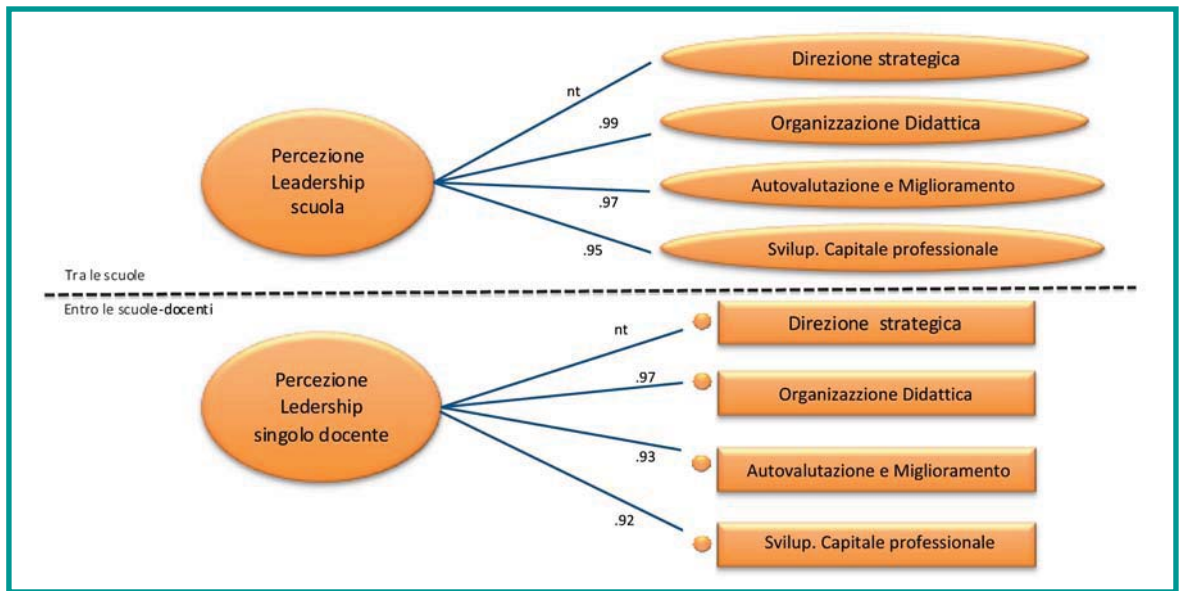


Fig. 1 - Risultati della AFC multilivello sulla scala complessiva di leadership (modello teorico di misura e saturazioni fattoriali). Sono indicati con nt le saturazioni fattoriali non stimate e impostate pari a 1 per fissare la metrica del fattore.

con le famiglie non garantisce un buon livello di misurazione, non è stata inserita nelle successive analisi.

Dopo aver verificato le caratteristiche psicometriche di ciascuna delle 5 scale costruite per misurare la leadership, sono state eseguite analisi statistiche per esaminare la scala nel suo complesso, considerando insieme le 4 dimensioni che hanno dimostrato buone caratteristiche psicometriche (come detto, è stata esclusa la scala Reti e rapporti con le famiglie). In particolare, è stato testato, attraverso una AFC, un modello di misura multilivello complessivo considerando la leadership come fattore latente dei 4 punteggi medi su ciascuna scala. I risultati di queste analisi sono illustrati nella Tab. 3, che riporta gli indici di fit e gli indici ICC, e nella Fig. 1 che schematizza la struttura fattoriale della scala indicando le saturazioni fattoriali.

I risultati delle analisi evidenziano che il modello di misura ipotizzato per la scala complessiva di leadership è confermato dai dati (indici di fit e saturazioni fattoriali). Anche gli indici ICC confermano l'attendibilità della scala.

3.2.2. Variabili di processo

L'autoefficacia dei docenti rispetto all'insegnamento è stata misurata attraverso una scala del questionario insegnanti composta da 4 item in cui i docenti giudicavano (su una scala a 6 passi con 1 = per nulla d'accordo a 6 = del tutto d'accordo) quanto si sentivano capaci di svolgere con successo il lavoro di insegnanti, anche superando le difficoltà che potrebbero presentarsi nel quotidiano (ad esempio, «Quando mi impegno molto sono capace di raggiungere anche gli studenti più difficili», «Sono convinto di essere capace di insegnare con successo tutti gli argomenti importanti anche agli studenti più difficili»).

La soddisfazione lavorativa dei docenti è stata misurata attraverso una scala del questionario insegnanti composta da 4 item in cui i docenti giudicavano (su una scala a 6 passi con 1 = per nulla d'accordo a 6 = del tutto d'accordo) quanto erano soddisfatti e contenti del loro lavoro a scuola (ad esempio, «Sono soddisfatto/a del mio lavoro di insegnante in questa scuola», «Il mio lavoro di insegnante in questa scuola è importante»).

Il clima educativo è stato misurato con

Scala	Alpha di Cronbach	Varianza spiegata I fattore	Saturazione fattoriale minima sul I fattore
Autoefficacia per l'insegnamento	.844	69%	.83
Soddisfazione lavorativa	.875	74%	.81
Clima in classe e a scuola	.889	82%	.89

Tab. 4 - Attendibilità e risultati delle analisi fattoriali esplorative sulle scale relative alle variabili di processo.

Scala	χ^2	CFI ^a	RMSEA ^a	SRMR ^a
Autoefficacia per l'insegnamento	17.889*	.994	.104	.014
Soddisfazione lavorativa	13.633*	.996	.090	.009
Clima in classe e a scuola	158.114*	.981	.084	.025

Note: ^a) i valori di cut-off consigliati in letteratura per questi indici di fit sono (Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006): CFI > .95; RMSEA < .06; SRMR < .08. ^b) il modello di misura testato includeva una scala sul rispetto reciproco tra studenti; *p < .05.

Tab. 5 - Risultati delle analisi fattoriali confermative (AFC) sulle scale sulle variabili di processo.

una scala del questionario insegnanti composta da 3 item in cui i docenti giudicavano (su una scala a 6 passi con 1 = Nessuno a 6 = Tutti o quasi) quanti studenti rispettano le regole di base a scuola e hanno un comportamento adeguato (ad esempio, «Quanti studenti di questa scuola mostrano rispetto per gli insegnanti e il personale della scuola?», «Quanti studenti di questa scuola si comportano bene durante la ricreazione?»).

Il modello di misura teorico relativo per ciascuna delle scale relative alle 3 variabili di processo prevede una struttura monofattoriale. La Tab. 4 riporta l'attendibilità e i risultati delle AFE relative, rispettivamente, alle scale sulle caratteristiche degli insegnanti e sul clima in classe e a scuola.

I risultati delle analisi confermano la struttura monofattoriale per ciascuna scala e mostrano ottimi risultati per quanto riguarda le saturazioni fattoriali. Tutte le scale mostrano un buon livello di consistenza interna (attendibilità, alpha di Cronbach > .80).

Per ciascuna delle scale sulle variabili di

processo è stata condotta una AFC impostando un unico fattore latente sul quale saturano tutti gli item della scala. Nella Tab. 5 sono riportati i risultati di queste analisi.

I risultati mostrano che per tutte le scale gli indici di fit rientrano, generalmente, nei cut-off previsti dalla letteratura. Pertanto, la struttura ipotizzata per ciascuna delle scale è confermata dai dati. Si riscontrano, tuttavia, valori del RMSEA leggermente superiori al cut-off previsto in letteratura (< .06). Questo risultato è probabilmente dovuto alla bassa numerosità di gradi di libertà del modello testato.

3.2.3. Il contesto scolastico

Gli apprendimenti degli studenti nelle scuole di provenienza dei docenti che hanno risposto al questionario insegnanti sono stati misurati attraverso gli esiti delle prove INVALSI di italiano e matematica dell'anno scolastico 2012-2013 (INVALSI, 2013). Per gli Istituti Comprensivi è stato calcolato un punteggio medio di scuola aggregando gli esiti delle prove di italiano e matematica a

livello 2, 5, 6 e 8. Per le Scuole Secondarie di II Grado è stato calcolato un punteggio medio di scuola aggregando gli esiti delle prove a livello 10.

Il background socio-economico e culturale familiare degli studenti delle scuole di provenienza dei docenti che hanno risposto al questionario insegnanti è stato misurato attraverso l'indice ESCS restituito da INVALSI congiuntamente ai risultati delle prove (INVALSI, 2013). L'indice ESCS è calcolato considerando i seguenti indicatori (Campodifiori, Figura, Papini & Ricci, 2010): lo status occupazionale dei genitori, il livello d'istruzione dei genitori e il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento. Per gli Istituti Comprensivi è stato calcolato un punteggio medio di scuola sul background socio-economico familiare e culturale a partire dai dati dell'indice ESCS rilevati sugli studenti del livello 5. Per le Scuole Secondarie di II Grado è stato calcolato un punteggio medio di scuola sul background socio-economico e culturale familiare a partire dai dati dell'indice ESCS rilevati sugli studenti del livello 10.

3.3. Analisi dei dati

La struttura gerarchica dei dati analizzati nel presente studio (insegnanti raggruppati in scuole) ha richiesto un approccio di analisi multilivello (Hox, 2010). Tutte le analisi sono state condotte con modelli di equazioni strutturali multilivello (MSEM; Marsh *et al.*, 2009) attraverso il software Mplus 7 (Muthén & Muthén, 2012) utilizzando l'aggregazione latente e lo stimatore MRL (Robust Maximun Likelihood). Le analisi sono state condotte considerando 2 livelli: il livello 1 "entro le scuole", che esamina la variabilità dei singoli docenti all'interno di ciascuna scuola, e il livello 2 "tra le scuole", che esamina la variabilità tra le diverse scuole, e dunque tra diversi DS. Mentre il livello 1 rende conto delle differenze individuali tra i docenti di una stessa scuola nelle percezioni relative allo stile di leadership del

DS e alle variabili di processo, il livello 2 permette di esaminare le relazioni tra queste variabili "al netto" di queste differenze individuali, considerando la parte comune tra tutti i docenti della scuola. Pertanto, per rispondere alle domande di ricerca che guidano il presente studio saranno utilizzati principalmente i risultati al livello 2, in cui sono esaminate le relazioni tra le variabili a livello di scuola, considerando ciò che accomuna i docenti di una stessa scuola che hanno risposto al questionario.

Seguendo le domande di ricerca che guidano lo studio, le analisi sono state condotte in due fasi. Nella prima fase è stato testato un modello (Modello 1) che esamina l'influenza del contesto scolastico sugli stili di leadership del DS. Nella seconda fase è stato testato un modello (Modello 2) che esamina l'influenza della leadership del DS sulle variabili di processo (outcome docenti e clima educativo), tenendo conto degli effetti del contesto scolastico. I modelli sono stati valutati secondo criteri standard, utilizzando sia il Chi quadro che diversi indici di fit (CFI, TLI, RMSEA; Hu & Bentler, 1999; Schreiber *et al.*, 2006).

4. Risultati

4.1. L'influenza del contesto scolastico sulla leadership

Per esaminare l'influenza del contesto scolastico sulla leadership del DS, nella prima fase di analisi è stato costruito e testato Modello 1. In questo modello gli apprendimenti in italiano e matematica e il background socio-economico e familiare medi di scuola sono inseriti come predittori della leadership del DS a livello di scuola (livello 2). La leadership è definita come un unico costrutto latente ai 4 processi manageriali (cfr. paragrafo 3.2.1). La variabilità di questo costrutto è scomposta in: variabilità entro le scuole (che riflette le differenze tra le percezioni dei docenti di una scuola che hanno risposto al questionario rispetto alla leadership del DS) e variabilità tra le scuole (che riflette le diffe-

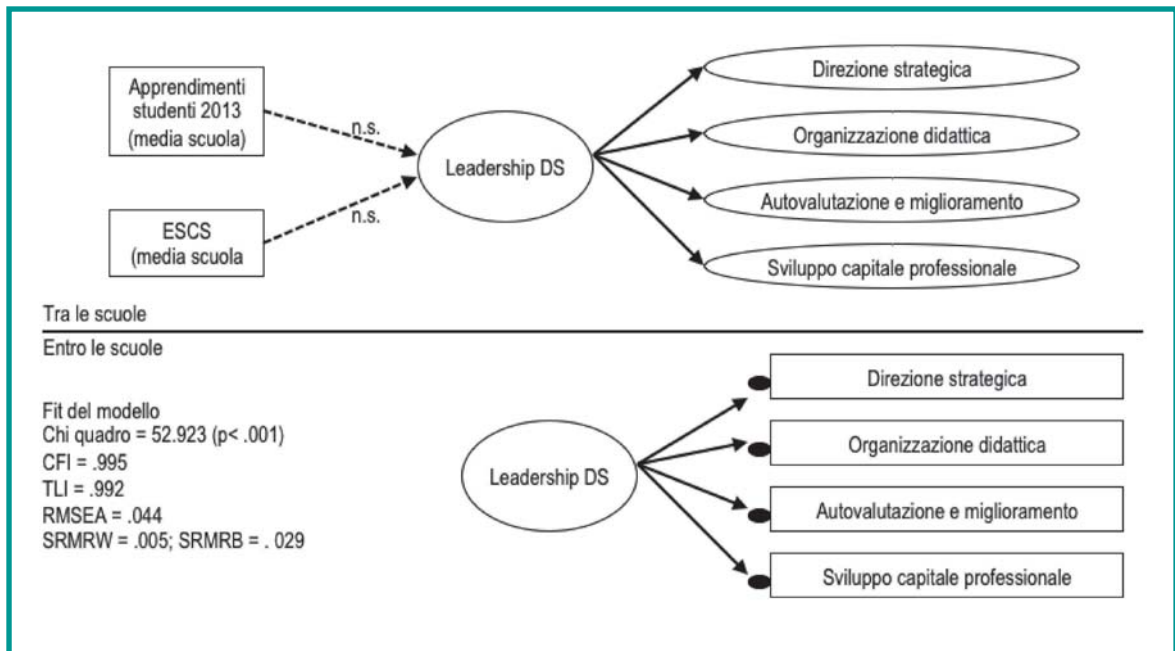


Fig. 2 - Risultati delle analisi MSEM sul Modello 1.

renze tra le scuole, e quindi tra i DS, nelle percezioni della leadership comuni ai docenti della scuola che hanno risposto al questionario). Nella Fig. 2 è schematizzato il Modello 1 e sono riportati i risultati delle analisi che lo hanno testato empiricamente.

I risultati della prima fase di analisi evidenziano un buon fit del modello testato con i dati empirici e che il livello medio degli apprendimenti degli studenti nella scuola, e il loro status socio-economico e culturale medio non hanno effetti statisticamente significativi sullo stile di leadership del DS ($p > .05$). Le percezioni dei docenti circa lo stile di leadership adottato dal DS non sembrerebbero dunque essere influenzate dal particolare contesto scolastico in cui il DS opera o variare in funzione di esso.

4.2. Le relazioni tra la leadership del DS e le variabili di processo

Per esaminare l'influenza della leadership sulle variabili di processo, tenendo in considerazione gli effetti del contesto scolastico, è

stato costruito e testato il Modello 2. In questo modello la leadership, definita come nel Modello 1, è impostata a entrambi i livelli di analisi come predittore delle 3 variabili di processo: autoefficacia per l'insegnamento e soddisfazione lavorativa dei docenti, clima educativo. A livello scuola si ipotizza che le tre variabili di processo possano essere influenzate anche dalle due variabili relative al contesto scolastico (apprendimenti e ESCS medi di scuola). Mentre non si prevedono, sulla base dei risultati della prima fase di analisi, influenze del contesto scolastico sulla leadership del DS. Nella Fig. 3 è schematizzato il Modello 2 e sono riportati i risultati delle analisi che lo hanno testato empiricamente.

I risultati della seconda fase di analisi illustrati nella figura mostrano un buon fit del Modello 2 con i dati empirici. Lo stile di leadership del DS percepito dai docenti risulta influire in modo significativo e positivo su tutte e tre le variabili di processo. Questi effetti si registrano sia a livello dei singoli docenti che a livello complessivo di scuola. Gli apprendimenti medi in italiano e matematica

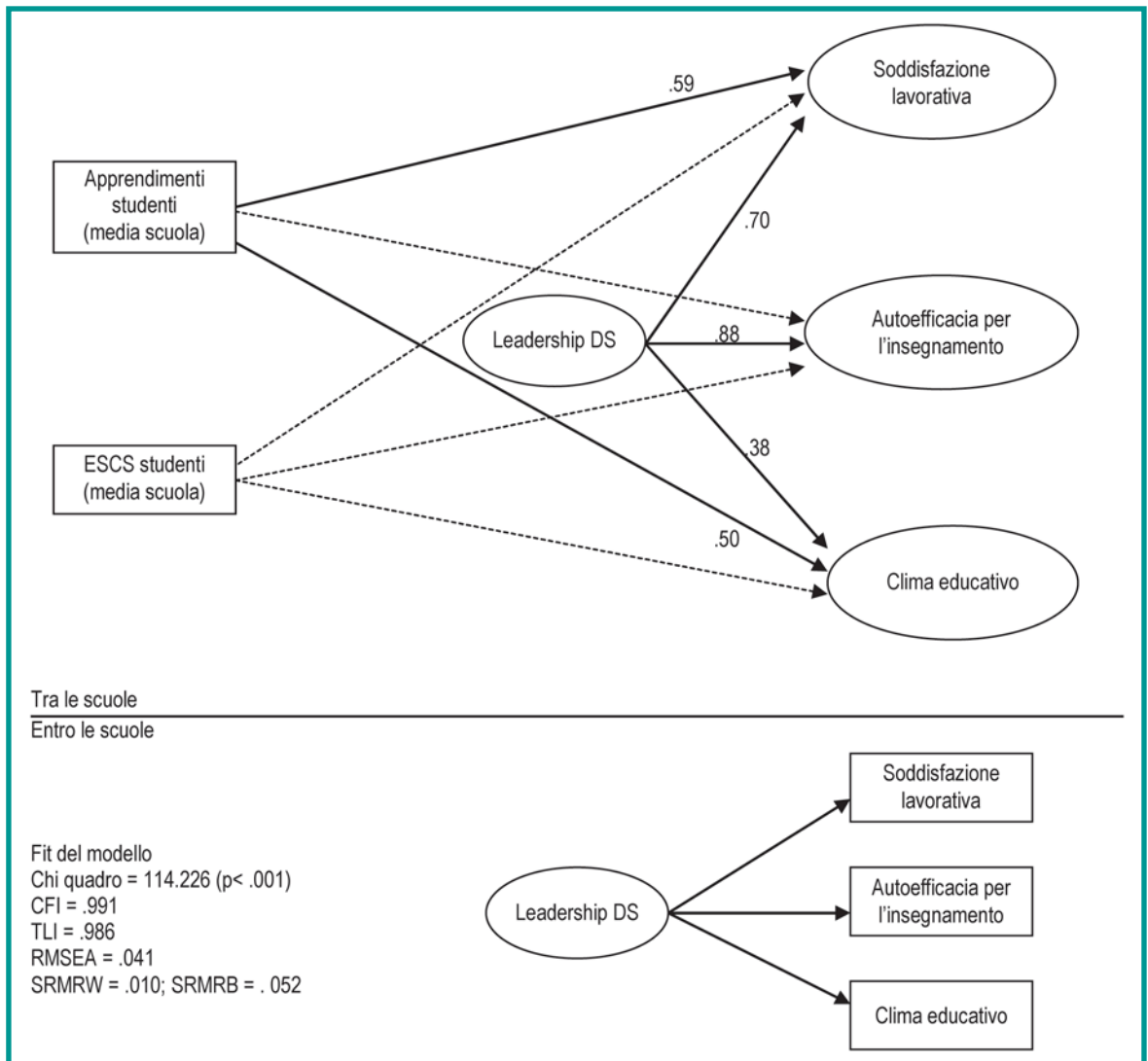


Fig. 3 - Risultati delle analisi MSEM sul Modello 2. Le linee tratteggiate rappresentano relazioni non statisticamente significative ($p > .05$). Tutti i parametri rappresentati sono standardizzati e statisticamente significativi ($p < .05$).

degli studenti hanno un effetto positivo ($p < .05$) sulla soddisfazione lavorativa dei docenti e sul clima educativo, mentre non influiscono significativamente sull'autoefficacia dei docenti ($p > .05$).

5. Discussione e conclusioni

Il presente studio aveva l'obiettivo di valutare le relazioni tra il contesto scolastico, la

leadership del Dirigente Scolastico e un insieme di variabili di processo legate ai docenti e al clima educativo che la letteratura mostra essere strettamente connesse con gli apprendimenti degli studenti e il successo scolastico. Gli strumenti e i modelli di analisi utilizzati (modelli di equazioni strutturali multi-livello), hanno consentito di tenere conto del fatto che la leadership è una variabile che va misurata sulla base di ciò che accomuna le diverse osservazioni dei docenti riguardo le

azioni del Dirigente Scolastico (Briggs *et al.*, 2012). La leadership è stata dunque considerata un costrutto latente, al livello della scuola, che in sede di misurazione è risultata costituita da 4 processi manageriali: orientamento strategico, organizzazione della didattica, autovalutazione e miglioramento, sviluppo del capitale professionale.

Occorre premettere che i risultati del presente studio, in particolare per il carattere non rappresentativo dei campioni considerati, vanno considerati come evidenze preliminari che necessitano di ulteriori conferme, e non come esiti immediatamente generalizzabili. Entro questi limiti si possono avanzare risposte alle domande di partenza.

La prima domanda che ci si è posti nel presente lavoro è se il contesto scolastico influenza le pratiche di leadership del dirigente scolastico. Non si tratta di una domanda secondaria in quanto, le ricerche nell'ambito del valore aggiunto (Cavicchiolo, Alivernini & Manganelli, in stampa; Timmermans, Doolaard & de Wolf, 2011; van de Grift, 2009) hanno reso ben nota l'importanza della situazione di partenza della scuola quando se ne vogliono tentare di valutare i risultati. Il contesto scolastico è stato definito considerando, al livello della scuola, gli apprendimenti progressi degli studenti e il loro background socio-economico e familiare (Timmermans *et al.*, 2011). I risultati mostrano che la situazione di partenza di una scuola non sembra condizionare le pratiche di leadership del dirigente scolastico di quella specifica scuola. Le azioni del DS relativamente alla direzione strategica, all'organizzazione della didattica, all'autovalutazione e al miglioramento, allo sviluppo del capitale professionale, appaiono essere indipendenti dal contesto socio-economico della scuola e dal livello di partenza medio degli apprendimenti degli studenti. Se questo esito fosse confermato in ulteriori ricerche, costituirebbe una base di conoscenza interessante per sviluppare e apprezzare il ruolo della dirigenza scolastica. Infatti, qualunque fosse la situazione che un dirigente trova quando "arriva" in una

scuola, dovrebbe essere attrezzato con il medesimo set di conoscenze e competenze sotteso dal costrutto di leadership for learning. Esercitare una leadership educativa significa per il dirigente scolastico mettere in campo il medesimo repertorio di pratiche, sapendo che ciò che fa la differenza non sono le pratiche di per sé, ma il modo in cui le stesse sono agite. Da questo punto di vista, i risultati raggiunti con questa ricerca confermano per l'Italia le conclusioni di altre indagini empiriche a livello internazionale, in particolare laddove si afferma che «*Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices. The ways in which leaders apply these basic leadership practices, not the practices themselves, demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work*» (Leithwood *et al.*, 2010, p. 1). Anche nel nostro paese, limitatamente al contesto specifico di questa indagine, si può affermare che le pratiche di leadership del dirigente scolastico non sono condizionate a priori dalla specifica situazione dell'istituto.

La seconda domanda del presente studio è legata al modo in cui il dirigente scolastico può lavorare con gli insegnanti allo scopo di creare le condizioni per un progetto educativo veramente efficace. La letteratura evidenzia (Bandura, 1997; Mahmoe & Pirkamali, 2013) che, a questo scopo, sono cruciali l'autoefficacia dei docenti rispetto all'insegnamento, la loro soddisfazione lavorativa e la presenza di un buon clima educativo in classe. I risultati empirici mostrano che le pratiche di leadership per l'apprendimento, misurate sulla base del costrutto teorico impiegato in questa ricerca, sono associate in modo significativo e positivo a tutte e tre queste variabili. Pertanto, nelle scuole in cui si registrano punteggi di leadership più alti si rileva anche una maggior soddisfazione lavorativa dei docenti, una più elevata autoefficacia dei docenti e a un clima educativo migliore, più rispettoso delle regole di convivenza base all'interno della scuola. Un elemento aggiuntivo interessante è che la relazione

positiva tra esercizio della leadership e le variabili di processo connesse al successo scolastico, rimane presente anche se si tengono sotto controllo gli effetti del contesto della scuola. Nello studio della leadership è importante considerare questi effetti, in particolare il ruolo degli apprendimenti di partenza degli allievi, in quanto questa ricerca mostra che

nelle scuole in cui gli apprendimenti degli studenti sono più elevati, i docenti sono complessivamente più soddisfatti del loro lavoro e riferiscono un clima educativo migliore. Se l'influenza del contesto non venisse tenuta in conto, potrebbe essere facilmente confusa con quella dell'azione del DS.

Bibliografia

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth R. (1986). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogler R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), pp. 662-683.
- Bono J.E. & Judge T.A. (2008). Self-concordance at work: toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46, pp. 554-571.
- Bossert S.T., Dwyer D.C., Rowan R. & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), pp. 34-64.
- Brand S., Felner R.D., Seitsinger A., Burns A. & Bolton N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, pp. 507-535.
- Briggs A., Coleman M. & Morrison M. (Eds) (2012). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Campodifiori E., Figura E., Papini M. & Ricci R. (2010). Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia, *WorkingPaper INVALSI, n. 2/2010*. www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgnogni L. & Steca P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 821-832.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Steca P. & Malone P.S. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, pp. 473-490.
- Cavicchiolo E., Alivernini F. & Manganelli S. (in stampa). A mixed method study on teachers' diaries: teachers' narratives and value-added patterns. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
- Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K. & Gu Q. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- De Maeyer S., Rymenans R., Van Petegem P., van den Bergh H. & Rijlaarsdam G. (2007). Educational Leadership and Pupil Achievement: The Choice of a Valid Conceptual Model to Test Effects in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), pp. 125-145.
- Edmonds R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Griffith J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), pp. 333-356.

- Hallinger P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, pp. 1-20.
- Hallinger P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, pp. 125-142.
- Hallinger P. & Heck R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44.
- Hallinger P. & Heck R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), pp. 95-110.
- Hamel G. (2009). *Il futuro del management*. Milano: Etas.
- Heck R.H. & Moriyama K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness And School Improvement*, 21(4), pp. 377-408.
- Hallinger P. & Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), pp. 654-678.
- Hendriks M. & Steen R. (2012). *Results from school leadership effectiveness studies (2005-2010)*. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and metaanalysis of empirical studies*, pp. 65-129. New York: Springer.
- Hox J. (2010). *Multilevel Analysis: techniques and applications*. New York: Routledge.
- Hu L.T. & Bentler P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, pp. 1-55.
- INVALSI (2013). Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-2013. Frascati: INVALSI. www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto_SNV_PN_2013_DEF_11_07_2013.pdf.
- Ishimaru A. (2013). From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), pp. 3-51.
- Khalifa M. (2012). A Re-Newed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. *Educational Administration Quarterly*, 48, pp. 424-467.
- Kyriakides L. & Creemers B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2).
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A. & Hopkins D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning Research*. Report RR800 University of Nottingham.
- Leithwood K. & Beatty B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 496-528.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood K., Patten S. & Jantzi D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, pp. 671-706.
- Mahmoe H.M. & Pirkamali M.A. (2013). Teacher Self-Efficacy and Students' Achievement: A Theoretical Overview. *The Social Sciences*, 8, pp. 196-202.
- Marsh H.W., Ludtke O., Robitzsch A., Trautwein U., Asparouhov T., Muthen B.O. & Nagengast B. (2009). Doubly-latent models of school contextual effects: Integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*, 44, pp. 764-802.

- Meece J.L., Anderman E.M. & Anderman L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, pp. 487-503.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Morin A.J.S., Marsh H.W., Nagengast B. & Scalas L.F. (2014). Doubly Latent Multilevel Analyses of Classroom Climate: An Illustration. *The Journal of Experimental Education*, 82(2), pp. 143-167.
- Mulford B. & Silins H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), pp. 175-195.
- Muthén L.K. & Muthén B.O. (2012). *MplusUser's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén e Muthén.
- Neumerski C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49, pp. 310-347.
- Oatley K., Keltner D. & Jenkins J.M. (2006). *Understanding emotions* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Opdenakker M.C. & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), pp. 179-206.
- Paletta A. (2015) (a cura di). *Leadership e processi di miglioramento nelle scuole. Rapporto di ricerca Iprase*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Pitner N. (1988). *The study of administrator effects and effectiveness*. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 99-122). New York, NY: Longman.
- Robinson V.M.J., Lloyd C.A. & Rowe K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 635-674.
- Ross J.A. & Gray P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp. 179-199.
- Sammons P., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B. & Hunt S. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Academic Outcomes in Year 6. Research Report No. DCSF-RR048*. Nottingham: DCSF Publications.
- Scheerens J. (Ed) (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Schreiber J.B., Nora A., Stage F.K., Barlow E.A. & King J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99, pp. 323-337.
- Spillane J.P. & Diamond J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Supovitz J.A. (2008). *Instructional leadership in American high schools*. In M.M. Mangin & S.R. Stoelinga (Eds.), *Effectiveteacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 144-162). New York: Teachers College Press.
- Ten Bruggencate G., Luyten H. & Scheerens J. (2010). *Quantitative analysis of international data Exploring indirect effect models of school leadership*. Enschede: University of Twente.
- Timmermans A.C., Doolaard S. & de Wolf I. (2011). Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), pp. 393-413.
- Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

- Van de Grift W. (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), pp. 269-285.
- Wilson H.K., Pianta R.C. & Stuhlman M. (2007). Typical Classroom Experiences in First Grade: The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies. *Elementary School Journal*, 108, pp. 81-96.

L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address:
Department of Leadership for Learning and Innovation - Faculty of Education - University of Malta - Msida MSD
2080 - Malta - e-mail: christopher.bezzina@um.edu.mt

Estratto

Questo articolo presenta il metodo basato sull'osservazione partecipativa quale dispositivo di ricerca utile a migliorare la nostra comprensione del lavoro dei dirigenti scolastici. L'applicazione di questo metodo ha fornito un ritratto realistico di come un gruppo di 10 dirigenti scolastici della Provincia Autonoma di Trento abbia svolto la propria attività quotidiana in un periodo di osservazione di cinque giorni. Lo studio ha dato un contributo in tre direzioni: a) i dirigenti scolastici osservati hanno riflettuto sulle proprie azioni dopo un'esperienza vissuta secondo quanto Schön (1983) descrive come «riflessione nell'agire»; b) quanto raccolto fornisce un quadro informativo rispetto a come prendono vita situazioni che vedono una contrapposizione tra norme e realtà quotidiana; c) lo studio ha analizzato non solo cosa fanno i dirigenti scolastici, ma anche come e perché lo fanno, approfondendo la dimensione transattiva della leadership rispetto a quella trasformazionale.

Parole chiave: dirigente, leadership transattiva, leadership trasformazionale, studi osservativi.

Abstract

This paper presents a method based on participatory observation, as a research tool useful for improving our understanding of the work of head teachers. Application of this method provided a realistic portrait of how a group of 10 head teachers in the Autonomous Province of Trento carried out their daily activities over a period of five days. The study made a contribution to three areas: a) the head teachers observed reflected on their actions after an experience which Schön (1983) describes as «reflection during action»; b) the data collected provided information about how situations involving conflict between norms and everyday life can arise; c) the study focused not only on what head teachers do but also how and why they do it, examining the negotiating role as compared to the transformational role of leadership.

Key words: principals, transactional and transformational leadership, observational studies.

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert die Methode der partezipativen Beobachtung als nützliches Instrument der Forschung, um unser Verständnis von der Arbeit der Schulleiter zu verbessern. Die Anwendung dieser Methode über einen Beobachtungszeitraum von fünf Tagen lieferte ein realistisches Bild der täglichen Arbeit einer Gruppe von 10 Schulleitern in der autonomen Provinz Trient. Die Studie lieferte einen Beitrag in drei Richtungen: a) Die beobachteten Schulleiter stellten nach dieser Erfahrung, die Schön (1983) als «überlegtes Handeln» beschreibt, Überlegungen zu ihrer Arbeitsweise an. b) Es wurde klar, wie Situationen entstehen, die eine Kontraposition zwischen Bestimmungen und Realität beinhalten. c) Die Studie analysierte nicht nur, was die Schulleiter tun, sondern auch wie und warum sie es tun, und vertiefte die Aufgabe des Vermittelns, die eine Führungskraft neben der Aufgabe zur Herbeiführung von Veränderungen hat.

Schlüsselwörter: ausführung, abrechnungs führung, transformationaler führung, beobachtungsstudien.

1. Introduzione

Questo articolo presenta il metodo basato sull'osservazione partecipativa quale meccanismo di ricerca utile a migliorare la nostra comprensione del lavoro dei dirigenti scolastici (*da qui*, DS). L'osservazione diretta è una delle tecniche più utilizzate nelle metodologie qualitative nelle scienze sociali. Questo metodo presenta diversi vantaggi rispetto ad altri metodi di raccolta dati, in quanto consente ai ricercatori di entrare in contatto diretto con la realtà sociale cogliendo informazioni preziose per la comprensione di atteggiamenti e comportamenti giornalieri degli individui nelle organizzazioni.

Un rilevante vantaggio di questo metodo di osservazione è di catturare il comportamento del dirigente scolastico nella propria realtà, analizzandolo in un arco di tempo significativo. Infatti, le interviste e i questionari fotografano in modo statico le azioni del dirigente, tralasciando alcuni particolari importanti nello studio del suo ruolo di leadership. L'osservazione contribuisce ad arricchire la descrizione della complessa figura sociale e manageriale del dirigente scolastico. Essendo presente sul campo, il ricercatore ha la possibilità di investigare e comprendere meglio l'evoluzione della leadership. Così, ciò che impariamo dall'osservazione partecipa-

tiva può aiutarci non solo a capire i dati raccolti attraverso altri metodi, ma anche a porci domande utili ad orientare la ricerca sul campo e le attività di formazione per lo sviluppo professionale del DS.

Ci sono due tipi di osservazione, l'osservazione partecipativa e non partecipativa. L'osservazione partecipativa è stata descritta come *“a process of waiting to be impressed by recurrent themes that reappear in different contexts”* (Cohen & Manion, 1982, p. 108). Lo studio di Wolcott (1973) sulla carriera di un Dirigente di scuola elementare illustra il “ruolo di attesa” dell'osservatore partecipante. Il ricercatore si impegna nelle attività che si prefigge di osservare, diventando parte del contesto naturale in cui vengono effettuate le osservazioni. L'obiettivo di questa forma particolarmente intensa di osservazione partecipativa è stata convincentemente descritta da Diesing come di seguito:

Il [...] metodo consiste nel prendere i dati come vengono, e di solito questi sono disponibili in frammenti sparsi e sconnessi. A differenza dello sperimentalista, il quale può richiedere la prova su una questione specifica della sua materia, l'osservatore partecipativo deve adattare il suo pensiero a quello che il suo soggetto sta facendo. Deve osservare ogni scambio casua-

le così come accade, “*participate in the ceremony of the day since it may not occur again for two years*”, parlare con gli informatori che sono disponibili, e partecipare in qualsiasi problema e controversia importante al momento. Alla fine della giornata si torna a casa con una ricchezza di informazioni su una varietà di punti, ma nulla di conclusivo su ogni punto. Nel corso delle settimane e dei mesi, la sua testimonianza si accumula gradualmente e i vari punti iniziano a combaciare in un modello sperimentale (citato in Cohen & Mation, 1982, p. 109).

Per contro, un osservatore non partecipativo si trova in disparte dalle attività del gruppo che sta indagando ed evita l'appartenenza al gruppo. Ciò significa che il ricercatore osserva il comportamento degli altri in un ambiente naturale, ma non è un soggetto reale nel contesto comportamentale che viene esaminato. Così, un osservatore partecipativo è in qualche misura una parte del gruppo di individui osservato, mentre un osservatore non-partecipativo osserva da lontano e non dovrebbe avere alcun effetto sul comportamento osservato. Questo, come sottolinea Coolican, è soltanto una “dimensione” del metodo osservazionale, dal momento che ci sono vari gradi di partecipazione. Ad esempio, le persone osservate possono essere più o meno consapevoli dell'intensità con cui sono osservati o delle ragioni per le quali sono osservati (1990, p. 61).

Da quanto detto, possiamo capire che l'approccio osservazionale è un metodo di ricerca controverso (Bickman, 1976). Ci sono approcci che privilegiano osservazioni strutturate (sistematiche), altri osservazioni non strutturate, in alcuni casi si compiono osservazioni “naturalistiche”, mentre in altri vengono adottate tecniche più sofisticate come campionamento del tempo e osservazioni in più fasi.

Vi è un ampio dibattito sul livello di influenza da parte dell'osservatore. I problemi del ricercatore che impiega tale metodo sono

connessi principalmente al ruolo dell'osservatore nel processo di osservazione, l'effetto dell'osservatore sui soggetti e la validità dei dati così raccolti. La registrazione dei dati solleva la questione controversa di categorizzare il comportamento prima, durante o dopo il periodo di osservazione.

Vari strumenti di raccolta dati possono essere utilizzati per registrare il comportamento, come ad esempio film, video registrazioni, registrazioni audio o appunti scritti a mano. Rispetto ai vari dispositivi una registrazione visiva ha il vantaggio dell'analisi di alcuni aspetti del comportamento anche dopo la manifestazione dell'evento. Tutti questi metodi possono essere utilizzati con discrezione assicurando che il partecipante sia informato ma non influenzato, oppure lasciandolo completamente ignaro del processo di registrazione (in questo caso possono sorgere problemi etici). Le registrazioni possono essere utilizzate a fini della discussione o anche durante sessioni di *coaching* o *mentoring*.

Pur utilizzando una tecnica di osservazione strutturata per esaminare il comportamento di lavoro dei dirigenti scolastici, spesso vengono adottate procedure di osservazione non partecipative. Si sostiene che tale procedura pone i soggetti osservati in una posizione scomoda influenzando in modo non naturale il loro comportamento (Black & Champion, 1976). Altri (ad esempio Kidder, 1981) sostengono che quanto più tempo l'osservatore trascorre in un ambiente di ricerca dove gli obiettivi sono comunicati ai membri del gruppo, tanto meno probabile è che la sua presenza possa influenzare o falsificare il comportamento delle persone osservate. Questo apparente paradosso si spiega ricordando che, anche se i membri del gruppo possono desiderare di apparire in una certa luce all'osservatore, se questo comportamento è innaturale per loro non saranno in grado di sostenerlo per lungo tempo. Anche se l'osservatore non riconosce i comportamenti artificiali, ciò può non valere per i colleghi e i collaboratori, cosicché l'osservatore potrebbe notare un comportamento non autentico

dell'osservato. L'osservatore, dunque, è un partecipante in virtù della sua presenza, senza necessariamente essere coinvolto nelle discussioni. Queste osservazioni permettono al ricercatore di svolgere la sua opera a più stretto contatto con le azioni che non possono essere diversamente osservate.

Poiché lo scopo dell'osservazione diretta è quello di determinare la natura del comportamento tipico, bisogna considerare che il comportamento può variare in lunghi periodi di tempo. Non solo, ma l'effettivo periodo di osservazione può avere un effetto diretto sui risultati che si ottengono. Tra l'altro, durante l'anno scolastico, alcuni eventi possono influire sul tipo di interazioni che si svolgono tra il soggetto che viene osservato (ad esempio, il dirigente) e quelli intorno a lui/lei.

Questo metodo presenta anche un alto potenziale di pregiudizio da parte dell'osservatore. Le attività osservate da diversi ricercatori possono essere interpretate in modi diversi. Di conseguenza tale ricerca non è facile da replicare ed è difficile, se non pericoloso, generalizzare i risultati ottenuti (Wolcott, 1973). Infatti, come Cohen, Manion e Morrison sottolineano «l'osservazione non è un'impresa morale neutrale» (2005, p. 316).

Da quanto sopra si deduce che un'osservazione più autentica può essere compiuta quando l'osservatore viene coinvolto – direttamente o indirettamente – nelle sue interazioni giorno per giorno con la rete di relazioni del gruppo. Il significato del comportamento diventa più accessibile per l'osservatore pervenendo a una “valida registrazione ecologica” (Coolican, 1990, p. 69). Attraverso le intense e lunghe interazioni che si svolgono tra il ricercatore e il contesto in cui le osservazioni sono condotte, è possibile una raccolta più ricca di informazioni e una più profonda comprensione di ciò che fanno i dirigenti. Inoltre, la mancanza di formalità tra il ricercatore e il soggetto osservato aiuta il ricercatore a capire meglio l'area di studio rispetto ad altri approcci metodologici.

Per riassumere, l'osservazione non solo aiuta a evidenziare le varie attività osservate

e la loro durata, ma va ben oltre. L'osservazione aiuta a identificare le attività principali che occupano la maggior parte del tempo dei soggetti osservati e cerca di capire le cause (per esempio l'urgenza, l'abitudine, la mancanza di pianificazione, le capacità di gestione, ecc.). Ci aiuta a capire che tipo di attività vi sono, cioè di management o di leadership. L'osservazione ci dà una chiara indicazione di come i soggetti osservati reagiscono a tali attività, per esempio, se viene data la stessa importanza a tutte le attività che si presentano. Allo stesso tempo, pur essendo un metodo eccellente per ottenere determinati tipi di dati, questo approccio non può di per sé fornire un'immagine completa della realtà sociale. Questo approccio può essere ad alto rischio e basso rendimento di ricerca. È ad alto rischio, perché a meno che il lavoro sul campo sia tradotto in una significativa e leggibile monografia, l'unico possibile guadagno è quello del ricercatore in termini della sua esperienza di ricerca. È a bassa resa a causa del notevole investimento di tempo e sforzo personale che deve essere fatto in modo da ottenere dati primari di base e spesso banali (Wolcott, 1973).

2. L'approccio seguito in questo studio

Questo studio ha applicato la tecnica di osservazione strutturata che è stata sviluppata da Henry Mintzberg nel 1973. Le maggiori influenze su questo studio sono analoghe ricerche condotte da Wolcott (1973) e Martin e Willower (1981) negli Stati Uniti; O'Dempsey (1976) e Willis (1980) in Australia; Edwards (1979) in Nuova Zelanda; Davies (1987), Harvey (1986), Blease e Lever (1991), Earley e Bubb (2013) nel Regno Unito; Bezzina (1995) a Malta; Gaziel (1995) in Israele e Mitchell e Castle (2005) in Canada.

L'utilizzo dell'osservazione strutturata prevede la raccolta di osservazioni sul campo che vengono poi trascritte in quattro record di base per la successiva analisi: la cronologia, la corrispondenza, i contatti e l'analisi di

scopo. Durante ciascuno dei cinque giorni di osservazione, il ricercatore è stato l'ombra del dirigente nella sua routine quotidiana. Sono state registrate delle note per ogni attività in cui il dirigente è stato impegnato. Queste note consistono in un riferimento temporale e la descrizione delle attività tra cui i partecipanti, l'ubicazione, lo scopo delle attività, e i soggetti che avviano l'attività. È stata esaminata anche la corrispondenza gestita dal dirigente e sono stati presi appunti per dare sostanza e risposte alle varie attività.

Sono state annotate le attività durante le quali il ricercatore è stato escluso. Il Dirigente ha fornito in tali casi, una breve descrizione delle attività senza violare la riservatezza dei dati.

Alla fine di ogni giorno, il ricercatore si è confrontato con il dirigente affinché alcuni eventi fossero più chiari.

Gli obiettivi alla base di questo studio possono essere sintetizzati nei punti seguenti:

- fornire dati empirici circa le dimensioni di leadership impiegate dai dirigenti durante il periodo di osservazione;
- fornire un'analisi di come un campione di dirigenti scolastici italiani impiega il proprio tempo, indipendentemente dalla percezione del dirigente;
- fornire agli stessi dirigenti l'opportunità di un feedback da un punto di vista pragmatico;
- fornire un approccio per rivedere i ruoli e le relazioni che coinvolgono il dirigente e gli altri stakeholder;
- offrire l'opportunità di riflettere sul modo in cui un gruppo specifico di dirigenti conduce e gestisce la scuola, fornendo esempi di buone pratiche e opportunità per la condivisione con gruppi più ampi di dirigenti scolastici per lo sviluppo professionale continuo all'interno di reti e a livello provinciale.

L'ottenimento di informazioni sulle attività effettivamente svolte dai dirigenti, aiuta a riflettere sulle aspettative normative fissate dalle

autorità educative. Questo studio contribuisce a mettere in evidenza la corrispondenza tra la prescrizione (cioè quello che ci si aspetta di fare) e la realtà (cioè quello che fanno) dei dirigenti scolastici. Inoltre, aiuta a capire come si vedono i dirigenti, come vedono gli altri e come vedono il loro lavoro. Ci presenta gli aspetti della leadership/gestione di cui si occupano e le loro motivazioni. Evidenzia i loro atteggiamenti e le loro credenze. Alla fine della giornata, presenta agli stessi dirigenti la possibilità di riflettere sulle proprie pratiche di lavoro. Deve essere riconosciuto che i dirigenti sono così occupati dalle attività giornaliere da non lasciare loro molto spazio per la riflessione. L'impegno in questo esercizio permette loro di riflettere e reagire alle loro pratiche. Attraverso i report e le discussioni di questo studio dovrebbe emergere come utilizzare le diverse forme di leadership, farne un argomento di conversazione e di riflessione e dare la possibilità di pensare in modo più informato rispetto alle proprie abitudini lavorative. Un altro scopo di questo studio è dare visibilità a una parte fondamentale della vita lavorativa di una figura chiave delle scuole per aumentare la consapevolezza della varietà dei modi in cui i dirigenti scolastici possono indossare il mantello della leadership.

2.1. Come si è svolta l'osservazione

In questa sezione si presentano le diverse fasi di lavoro che sono state eseguite dagli osservatori durante il periodo di osservazione. Prima dell'inizio delle sessioni di osservazione è stata tenuta una sessione introduttiva con un gruppo di dirigenti scolastici per presentare gli obiettivi alla base dello studio e la metodologia che sarebbe stata adottata. Più precisamente, in questa fase sono state svolte le seguenti attività:

- incontro introduttivo con un campione di dirigenti scolastici;
- presentazione degli obiettivi di studio;
- spiegazione della metodologia e delle procedure;

- analisi delle richieste o domande da parte dei DS;
- accettazione del metodo;
- eventuali modifiche alla metodologia in base ai risultati della discussione con i DS;
- elaborazione di un documento finale che rappresenta questa parte dello studio.

È stato deciso di fare cinque giorni di osservazione con dieci DS. Il lavoro sul campo ha visto il coinvolgimento di sette osservatori. Il periodo di osservazione è stato fissato in corrispondenza delle prime due settimane del mese di maggio del 2014. Ogni DS è stato osservato durante una settimana lavorativa di cinque giorni da parte di un ricercatore/osservatore che accompagnava il DS nella sua routine quotidiana. Il DS è stato osservato durante il suo lavoro con un'attenta rilevazione in merito ai seguenti aspetti: tipologia e scopo delle attività svolte; durata di ogni attività; persone con cui interagisce; modalità d'interazione; sviluppi connessi alle attività svolte. Ciò significa che il DS è stato affiancato da un osservatore durante le varie attività giornaliere come ad esempio quando si trovava nel suo ufficio, durante le riunioni, quando si trovava a discutere con il personale, gli studenti, i genitori, ecc. Il ricercatore restava abbastanza vicino da notare le attività, ma non interrompeva la conversazione o il lavoro in corso.

Nel caso in cui il DS avesse un diario di lavoro, con l'autorizzazione del dirigente, questo è stato consultato dal ricercatore per capire se e perché vi erano state deviazioni rispetto agli obiettivi prefissati della giornata. Durante e alla fine della giornata sono stati dedicati alcuni minuti per la consultazione tra il ricercatore e il DS, al fine di spiegare e chiarire alcuni eventi particolari. Il DS ha aiutato il ricercatore nella raccolta delle note, annotando la presenza dei visitatori, di persone chiamate al telefono, ecc. Questi elementi hanno aiutato il ricercatore a capire meglio il contesto.

Il ricercatore ha avuto a disposizione uno strumento chiamato *griglia giornaliera di osservazione* dove ha annotato ciò che acca-

deva, sezionando l'informazione secondo uno schema predisposto (si veda l'Appendice 1).

Dopo un esame approfondito di altri studi che sono stati condotti sul campo, si è giunti alla decisione di osservare i DS attraverso le dimensioni/categorie di seguito descritte. In particolare, la cronologia dei lavori ha cercato di rispettare i cinque processi che sono stati esplorati nei questionari rivolti agli insegnanti e durante le interviste (direzione strategica; organizzazione della scuola e della didattica; valutazione e miglioramento; sviluppo del capitale professionale; gestione delle reti territoriali e dei rapporti con le famiglie; si veda l'articolo dedicato al frame work della ricerca in questo numero monografico), utilizzando le medesime categorie della leadership trasformativa impiegate nel questionario rivolto alle figure di sistema. Tuttavia, oltre a queste categorie, sono stati rilevati numerosi e più specifici aspetti che hanno aiutato a capire come il DS gestisce il proprio tempo su diverse questioni.

Lo strumento utilizzato non rispetta solo il modo in cui la dirigenza è stata osservata a livello internazionale, ma cerca di adattarsi al contesto italiano rispettando la storia e le tradizioni del sistema educativo italiano. Così alla fine del giorno/settimana è stato possibile ottenere un'indicazione delle diverse tipologie di attività sulle quali il DS trascorre il proprio tempo, distinte in attività di Management, Amministrative e Personali.

La sezione A) *Management e Leadership*, accorpa un certo numero di aree che sono state raccolte in due grandi categorie, vale a dire, A.1. Gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento e A.2. Relazioni con le Famiglie e la comunità. Il primo aspetto ci aiuta ad analizzare l'approccio adottato dai DS con una particolare focalizzazione sull'insegnamento e sui rapporti con gli insegnanti e gli studenti. Il secondo aspetto si concentra sui rapporti con le famiglie e la comunità in generale, come vengono stabilite le partnership e gestite le reti territoriali (si veda *Appendice 2a*).

La seconda sezione è quella di cui al pun-

to sub B) *Questioni Amministrative*, dove si osserva come i DS affrontano le questioni amministrativo-contabili, la sicurezza degli ambienti di lavoro, l'amministrazione del personale, ecc. (si veda *Appendice 2b*).

La terza sezione riguarda le attività sub C) *Questioni Personali*, dove si osservano gli impegni dei DS in attività come la pausa per il pranzo, un "coffee break" e appuntamenti personali (si veda *Appendice 2b*).

Questo metodo permette di adottare un approccio cronologico allo studio della dirigenza scolastica. Inoltre, aiuta a catturare ciò che il DS fa in un determinato periodo di tempo in tutte le aree pertinenti al suo ruolo. Aiuta quindi ad apprezzare ciò che fanno i DS e quanto tempo viene speso nelle varie categorie di attività e nei vari aspetti della vita scolastica durante cinque giorni consecutivi.

2.2. Management e leadership

L'analisi è stata ampliata oltre la semplice presentazione del tempo speso da ciascun DS nelle diverse dimensioni professionali, esplorando i modi di operare dei DS nelle loro attività quotidiane da una prospettiva "transattiva" (*Transactional Leadership*) rispetto ad una prospettiva "trasformativa" (*Transformational Leadership*). Si è quindi analizzato, come si manifestano i due approcci di leadership e in quali settori di attività: management, amministrazione, ambiti personali.

Il concetto di leadership "trasformativa" è stato elaborato nell'ambito delle teorie organizzative durante gli anni '70 e '80 (Burns, 1978; Bass, 1995), ma ha trovato un pubblico ricettivo in campo educativo soltanto nel corso degli anni '90 come reazione all'approccio top-down che aveva caratterizzato il decennio precedente e che aveva portato alla ribalta, in politica e in letteratura, il concetto di *leadership istruzionale*.

Burns è stato tra i primi a sviluppare questo approccio alla leadership, sostenendo che la leadership trasformativa «[...] si verifica quando una o più persone si impegnano con gli altri in modo tale che i leader e i seguaci s'in-

nalzano reciprocamente verso più alti livelli di motivazione e di moralità» (1978, p. 20).

Bass (1995) ha chiarito che i leader trasformativi sono leader di cambiamento, spingono in alto le aspirazioni dei follower nella gerarchia dei bisogni di Maslow, da semplici esigenze di sicurezza e protezione verso bisogni complessi di autorealizzazione, stima e partecipazione; accrescono la consapevolezza e la coscienza intorno a ciò che è veramente importante, spingono le persone ad andare oltre il loro interesse personale per il bene comune delle organizzazioni a cui appartengono.

Yukl (1989) sottolinea che a differenza delle teorie sulla leadership che si focalizzano sugli aspetti tecnici e razionali, la leadership trasformativa si focalizza su emozioni e valori, attribuisce importanza ai comportamenti simbolici, e concettualizza il ruolo del leader come gestore di cultura, un leader che aiuta i membri dell'organizzazione a dare senso e significato all'azione organizzativa (Schein, 1992).

Il concetto di leadership trasformativa è stato sviluppato da Burns in contrapposizione a quello di leadership transattiva. Questa contrapposizione ha generato una rigida dicotomia tra leadership e management. Il concetto di leadership trasformativa è divenuto espressione della leadership tout court, mentre il concetto di management è stato associato alla forma transattiva di esercizio della leadership. Altri studiosi hanno cercato di delineare le differenze fra manager e leader. Zaleznik (1977) ha pubblicato un noto articolo dal titolo "Managers and Leaders: Are They Different?" in cui ha sviluppato l'idea di Burns sui leader trasformativi. Lungo questo filone di ricerca, Bennis (2003) ha esemplificato in modo chiaro le differenze tra manager e leader. In Tab. 1 riportiamo un'esemplificazione efficace di tali differenze.

In campo educativo il concetto di leadership trasformativa è stato sviluppato principalmente grazie al programma di ricerca avviato da Leithwood *et al.* (1992; 2004; 2006; 2008). Il modello è stato sottoposto a un'este-

Il manager	Il leader
Amministra	Innova
Conserva	Sviluppa
Si concentra sui sistemi e sulla struttura	Si concentra sulle persone
Fa affidamento sul controllo	Ispira fiducia
Chiede sempre il come e il quando	Chiede sempre chi e cosa
Il suo sguardo arriva fino all'ultima riga del bilancio finale	Il suo sguardo corre lungo l'orizzonte
Fa le cose bene	Fa le cose giuste

Tab. 1 - Differenze tra manager e leader (Bennis, 2003).

sa verifica empirica, generando una ricca base di conoscenza scientifica sulle variabili di efficacia della leadership. Rispetto alle componenti originarie del modello di *leadership trasformativa*¹, il modello di Leithwood e colleghi prevede otto dimensioni articolate in 46 items:

1. promuovere una vision condivisa;
2. costruire consenso intorno agli obiettivi;
3. fornire stimoli intellettuali;
4. fornire support individuale;
5. dare il buon esempio;
6. avere aspettative di prestazione elevate;
7. costruire una struttura organizzativa collaborativa;
8. riconoscere e rafforzare la cultura della Scuola.

In questo studio di osservazione partecipativa, allo scopo di apprezzare le dimensioni di leadership, abbiamo utilizzato, come punto di riferimento, il questionario sulla leadership sviluppato da Leithwood e Jantzi (2006). Sono state utilizzate le stesse otto dimensioni di leadership trasformativa, mantenendo la medesima articolazione e composizione in 46 item. Gli osservatori hanno do-

vuto constatare se le attività dei DS sono state effettuate in una prospettiva di leadership transattiva o trasformativa. Naturalmente questo è dipeso molto da come l'osservatore ha relazionato le attività del DS con le persone e l'ambiente in cui si sono svolte le attività. Tale approccio si basa sull'interpretazione, quindi sul modo in cui l'osservatore vede cosa sta succedendo, lasciando aperte irrimediabilmente alcune questioni legate alla soggettività dei singoli casi di specie.

Dal punto di vista teorico, l'assunto di questo studio è che il lavoro del dirigente scolastico, come del resto il lavoro di tutti i dirigenti, non può essere apprezzato nella sua complessità se si contrappongono management e leadership.

Gli sviluppi nella letteratura, soprattutto ad opera di Bass (1995), hanno chiarito che le due forme di leadership non sono in contrapposizione. La leadership trasformativa è costruita su quella transattiva e i due approcci hanno bisogno l'uno dell'altro per assicurare al contempo qualità organizzative apparentemente contrapposte, ma egualmente necessarie come efficienza ed efficacia, stabilità e cambiamento, ordine e creatività, esecuzione ed esplorazione (Ogawa & Bossert, 1995).

¹ In questo passaggio si fa riferimento alle cosiddette 4I: *inspirational motivation*, *individualized consideration*, *idealized influence* (carisma), *intellectual stimulation*.

Pertanto, l'ipotesi di ricerca è che management e leadership, come normalmente sono intesi, hanno pari dignità sul piano etico professionale e sono entrambi fondamentali per la figura del buon dirigente scolastico. Management e leadership non esistono in mondi paralleli, ma co-esistono nel lavoro quotidiano del dirigente, nello stesso contesto relazionale, nel medesimo istante in cui il dirigente applica regole, definisce procedure, chiarisce ruoli, struttura il lavoro, e nel contempo costruisce senso, promuove coinvolgimento, innesca l'impegno, aprendosi con il cuore e la mente allo sviluppo della visione educativa e delle relazioni umane all'interno e all'esterno della scuola.

3. Principali risultati dell'osservazione partecipativa

Quanto segue riassume i principali risultati dei dieci casi di studio basati sull'osservazione partecipativa. I risultati qui presentati inquadrano un insieme di caratteristiche proprie della popolazione osservata, con tutte le cautele derivanti dal non essere descrittivi di un comportamento diffuso di tutti i dieci DS osservati e quindi consapevoli delle diverse sfumature.

Il lavoro del DS diventa sempre più impegnativo date le crescenti richieste provenienti dalle autorità centrali. Ciò trova riscontro nel fatto che i dirigenti lavorano settimanalmente più ore di quante contrattualmente previste.

- Il lavoro del DS è caratterizzato da variegate e mutevoli attività, oltre ad essere condizionato da interruzioni e spostamenti di sede.
- I DS sembrano conservare convinzioni, abitudini e comportamenti nella routine delle loro giornate lavorative.
- I DS appaiono persone fortemente organizzate e dotate di una grande etica lavorativa, espressa anche da chi agisce attorno a loro. Per quanto le giornate di lavoro comportino numerose occasioni di

incontro e confronto con terzi, i DS hanno imparato a gestire la loro agenda giornaliera così da mantenere il controllo, adottando un approccio proattivo. Sebbene molti dei DS sembrano gestire la loro giornata attraverso una pianificazione del lavoro, ci sono chiare evidenze del fatto che spesso non rappresenti un problema riorganizzarsi in base alle pressioni e agli impegni della vita scolastica. Un DS sembra agire molto spesso in funzione delle agende altrui.

- Sono state costituite strutture "facilitanti" che consentono agli individui di riunirsi per raggiungere gli obiettivi scolastici. I DS fungono da cardine di questi meccanismi, organizzando le proprie attività così da svolgere sia attività "programmate" e collegiali sia attività individuali.
- Abbiamo riscontrato forti evidenze di leader che fanno ciò che vogliono e come ottenerlo. Ne risulta una forte enfasi verso la condivisione di responsabilità e il supporto allo staff verso il raggiungimento di risultati, focalizzando quindi l'azione sulla costruzione di capacità collettive da parte dei collaboratori. I DS sono un modello esemplare di comportamento e sembra ci sia armonia tra ciò che pensano, ciò che dicono e ciò che fanno.
- I DS hanno sviluppato elevate competenze tecnico-amministrative e mantengono costanti rapporti con tutte le strutture amministrative della scuola per assicurare il raggiungimento degli obiettivi, risultando quindi transazionali nel comportamento.
- La maggior parte dei DS ha altresì sviluppato forti competenze relazionali, risultando quindi trasformazionali nel comportamento.
- Il loro lavoro implica relazioni interpersonali con numerosi stakeholder. Si rapportano a ciascuno con rispetto e lavorano sulla costruzione di capitale umano, utilizzando parole di incoraggiamento e supporto. Il contatto personale è il loro stile di relazione preferito, risultando trasformazionali nel loro approccio.

- Hanno introdotto un forte senso etico modellando il modo di agire, incoraggiando e sostenendo gli altri e creando opportunità per la crescita e lo sviluppo. Il valore del rispetto è forte.
- L'elemento principale del lavoro del dirigente è la comunicazione, che può essere sia interpersonale sia informativa a seconda delle relazioni in essere e del flusso di informazioni. Il livello e la forma di comunicazione attivata dipende dal tipo di relazione stabilita tra il DS e i membri dello staff.
- I dirigenti impegnano parte considerevole del loro tempo in riunioni, networking, partecipando a incontri e seminari all'interno della comunità. Ciò consente di costruire forti relazioni rafforzando il legame con la comunità e mantenendo la scuola coinvolta in varie iniziative locali e nazionali. Agiscono in maniera creativa e intraprendente.
- I dirigenti mostrano un interesse sincero nel momento in cui interloquiscono con il proprio staff, gli studenti o i genitori. Dimostrano di credere nella persona e mostrano passione e volontà di aiutare e coinvolgere tutti i componenti del proprio staff.
- Ogni dirigente ha le proprie propensioni e ciò trova riflesso nell'attenzione particolare che pongono verso alcune attività scolastiche (es. l'interesse per l'arte, per progetti scientifico-tecnologici, la diffusione di lingue straniere, programmi scambio), aiutando quindi ogni scuola a ottenere una propria "personalità" distintiva.
- Il background individuale di ciascuno influisce sul modo di interpretare il proprio ruolo e di metterlo in pratica.

Questi risultati possono essere presentati sotto due grandi titoli: il dirigente scolastico come professionista e come persona. Entrambi gli aspetti sono esplorati nelle sezioni successive.

3.1. *L'identità professionale del dirigente scolastico*

Il sistema educativo italiano è ancora fortemente centralizzato con ruoli e responsabilità definiti dalle autorità centrali e provinciali. A larghe linee ciò significa che le aspettative sono fissate al di fuori della scuola; in questo quadro i DS osservati hanno dimostrato di agire non seguendo meramente il fine di adempiere a richieste formali di provenienza centrale o locale, ma orientati dalla volontà di dare una direzione precisa alla scuola.

È evidente, osservando i profili dei dieci DS, la disomogeneità dei loro background. Alcuni hanno gestito posizioni di responsabilità per molti anni anche fuori dalla scuola prima di divenire DS, mentre altri sono nel ruolo da tempo. Va ricordato che i DS ottengono questo incarico dopo un numero considerevole di anni di insegnamento, la maggior parte superati i 50 anni di età. Rispetto ai 10 DS osservati, solo uno ha assunto la posizione di DS dopo 5 anni di insegnamento. Se dal punto di vista del grado di maturità raggiunta si può affermare che siano sufficientemente esperti per assumere il nuovo ruolo, si deve essere più cauti rispetto all'analisi del loro percorso di carriera, in quanto è esso a determinare in gran parte il loro modo di interpretare il ruolo di dirigente scolastico. Assicurarsi che i futuri DS abbiano avuto la possibilità di impegnarsi in differenti ruoli in cui abbiano sperimentato posizioni di leadership è critico e fondamentale per sviluppare il profilo del dirigente scolastico.

Un altro elemento emerso dalle osservazioni è che mentre una parte dei DS ha un'unica scuola di cui occuparsi e di unico livello, altri devono gestire un network di scuole rendendo quindi la situazione decisamente più complessa dovendosi relazionare a insegnanti a differenti livelli, studenti con differenti bisogni, adottando un'impostazione gestionale che richiede costante impegno e spostamento dalla propria scuola. Significa anche che i DS devono essere maggiormente

sensibili alle esigenze delle persone visto che non necessariamente possono avere un'esperienza pregressa nello specifico contesto (ad esempio in un piccola scuola di montagna).

Lo studio ha evidenziato che in alcuni casi i DS si mantengono distanti, concentrandosi sulle attività immediate e mostrando l'adozione di un ruolo puramente funzionale, comportandosi come leader transazionali. La relazione permane al livello dell'attività e la comunicazione è puramente orientata allo svolgimento del compito. Le osservazioni hanno rivelato che ciò influenza non solo il clima generale della scuola/network, ma anche il modo in cui le persone si relazionano l'una all'altra e quindi come viene percepito il controllo. Le relazioni sono superficiali e fredde.

In un contesto in cui la leadership è importante si osserva come il controllo venga condiviso e distribuito tra più soggetti. Ciò implica che sia visto come un elemento dinamico. Le persone contribuiscono nel far sì che le cose accadano. Il DS crea le opportunità perché lo staff possa sviluppare un senso di appartenenza mentre è impegnato nel presentare le proprie idee, nel prendere iniziative o nel mettere in pratica le idee. Il DS crea le condizioni perché le persone lavorino in gruppo consentendo al gruppo di sviluppare un sistema di controllo che sia da esso stesso alimentato.

D'altra parte, laddove la leadership non sia consolidata e abbia quindi avuto impatto limitato sulle persone, l'esercizio del controllo rimane la prerogativa del DS. Il DS mantiene un controllo organizzativo rispetto a ciò che viene fatto e su ciò che è atteso, attraverso il modo in cui si tengono le riunioni e su ciò che in esse viene discusso, influenzando sostanzialmente i risultati. In questo modo l'attenzione si fissa su ciò che deve essere fatto piuttosto che nel convincere le persone della ragione delle azioni, rinunciando di dare la possibilità agli insegnanti di influenzare le decisioni o la definizione di specifici obiettivi.

3.2. *Caratteristiche lavorative*

Il lavoro del DS è, per gran parte del tempo, caratterizzato da varietà e frammentazione. Le attività dei dirigenti scolastici sono principalmente di breve durata. La maggior parte tende a sorgere spontaneamente dalle attività quotidiane della scuola. Una notevole quantità di lavoro dei dirigenti sembra essere svolta in attività urgenti non programmate. La tendenza dei dirigenti è di spostarsi da un incontro all'altro, sia per propria scelta – seguendo un loro filo logico – che a causa delle richieste non programmate.

I dirigenti scolastici lavorano alternando l'attenzione per questioni scolastiche, affari comuni condivisi con altre scuole (principalmente all'interno della stessa rete) e attività extrascolastiche. L'impressione complessiva è che i dirigenti scolastici trattano numerosi problemi tutti in una volta, sempre pronti a rispondere a questioni rimaste aperte. Come dice un dirigente scolastico, «qualche volta ho l'impressione di essere come un jukebox, tutti sembrano avere una domanda per me e tutti si aspettano una risposta». I dirigenti scolastici anche quando sembrano esaurire le energie possibili, mantengono comunque il controllo di ciò che accade.

Durante il periodo delle osservazioni, la maggior parte dei dirigenti ha preso appunti; evidenziato fatti che richiedevano ulteriori discussioni, guardando cose che potevano essere realizzate indipendentemente dalla lista che avevano già preparato; o altre attività che avevano bisogno di più riflessione.

Nel complesso i dirigenti sono impegnati in brevi sequenze di attività lavorative. In nessuna occasione ci sono stati segni chiari da parte del dirigente o di altri, che queste attenzioni veloci a certe questioni siano fenomeni straordinari per il dirigente. La brevità delle attività principali è riportata nella Tab. 2. La maggior parte delle attività hanno una durata compresa tra 1 e 5 minuti (43,09%). Inoltre, si può evidenziare che i dirigenti lavoravano per una percentuale significativa di tempo (23,14%) in attività con una durata maggiore a 20 minuti,

		1'	2'	3'	4'	5'	6'-11'	12'-15'	16'-20'	> 20'	Totale
Scuola 1	n. attività	20				44	33	22	12	47	178
	%	11%				25%	19%	12%	7%	26%	
Scuola 2	n. attività	35	41	25	13	33	52	15	17	30	261
	%	13%	16%	10%	5%	13%	20%	6%	7%	11%	
Scuola 3	n. attività	1	1	3	1	39	29	16	9	59	158
	%	1%	1%	2%	1%	25%	18%	10%	6%	37%	
Scuola 4	n. attività	5	5	9	3	15	20	20	8	44	129
	%	4%	4%	7%	2%	12%	16%	16%	6%	34%	
Scuola 5	n. attività	1				24	27	15	10	46	123
	%	1%				20%	22%	12%	8%	37%	100%
Scuola 6	n. attività	125	37	48	25	17	73	20	23	27	395
	%	32%	9%	12%	6%	4%	18%	5%	6%	7%	100%
Scuola 8	n. attività	2	1	4	2	13	11	5	7	36	81
	%	2%	1%	5%	2%	16%	14%	6%	9%	44%	100%
Scuola 9	n. attività	0	0	1	2	14	19	10	4	38	88
	%	0%	0%	1%	2%	16%	22%	11%	5%	43%	100%
	<i>Somma (Σ)</i>	189	85	90	46	199	264	123	90	327	
	<i>Media (μ)</i>	23,6	14,2	15,0	7,7	24,9	33,0	15,4	11,3	40,9	
	<i>Dev. Std. (σ)</i>	42,8	19,4	18,4	9,6	12,3	20,2	5,7	6,1	10,3	

* La Scuola 7 e 10 non sono state incluse per via della non comparabilità dei dati raccolti.

Tab. 2 - Durata delle attività.

come la lettura di vari documenti o la preparazione e la redazione di relazioni.

In realtà, la maggior parte delle attività che occupa più di 20 minuti si riferisce a sedute pomeridiane oppure attività come la redazione dei documenti per l'ufficio provinciale, sessioni di networking con altre scuole, partecipazione a riunioni regionali, viaggi/guida verso altri luoghi, o pausa pranzo.

Questo dimostra che i dirigenti, nonostante incontri brevi e frammentari, dedicano una quantità rilevante del proprio tempo lavorativo anche ad attività che richiedono riflessione spesso in solitudine, dimostrando di avere il controllo degli eventi. Dalle osservazioni emerge che questo è reso possibile dalle loro capacità di gestione del tempo, dall'abilità di delegare le responsabilità, di dare indicazioni chiare, ma anche di prendere appunti,

agendo immediatamente (dove e quando possibile) oppure per affrontare le varie questioni in una fase successiva.

3.3. Tempo programmato e non-programmato

Un fattore determinante della natura del lavoro del dirigente è il verificarsi di un consistente numero di interruzioni che contribuiscono alla discontinuità delle attività svolte. La Tab. 3 mostra le proporzioni di tempo impiegato nelle attività programmate e non programmate. I dati mostrano come i dirigenti impiegano il loro tempo maggiormente verso attività programmate, anche se in due casi (scuola 2 e scuola 6), le attività programmate hanno una frequenza minore rispetto a quelle non-programmate. Inoltre si può notare

		Conversazioni	Lavoro d'ufficio	Chiamate esterne	Chiamate interne	Incontri	Visite	Altro
Scuola 1	<i>Programmate</i>	1,2	18,2	1,3	0,1	17,3	4,9	5,0
	<i>Non-Programmate</i>	2,7	0,3	2,0	0,5	0,4	0,9	–
Scuola 2	<i>Programmate</i>	9,6	0,4	0,1	0,1	7,4	–	–
	<i>Non-Programmate</i>	14,1	3,8	0,1	0,5	1,7	1,7	2,5
Scuola 3	<i>Programmate</i>	1,0	7,4	2,0	2,4	11,5	3,1	4,0
	<i>Non-Programmate</i>	0,7	0,0	0,2	0,5	2,8	0,0	1,3
Scuola 4	<i>Programmate</i>	0,5	13,6	1,0	1,0	17,1	1,5	9,5
	<i>Non-Programmate</i>	0,6	0,3	0,1	0,8	3,8	–	1,4
Scuola 5	<i>Programmate</i>	10,6	35,2	0,1	26,6	8,9	1,8	8,1
	<i>Non-Programmate</i>	2,0	0,3	0,6	2,8	1,8	0,4	–
Scuola 6	<i>Programmate</i>	7,3	0,1	0,1	–	5,2	–	–
	<i>Non-Programmate</i>	0,3	0,8	0,7	2,3	10,9	0,8	5,0
Scuola 8	<i>Programmate</i>	1,7	1,5	–	–	32,5	–	3,7
	<i>Non-Programmate</i>	4,2	1,2	1,9	0,2	0,4	–	2,4
Scuola 9	<i>Programmate</i>	0,8	14,6	0,2	0,7	12,6	0,3	5,4
	<i>Non-Programmate</i>	2,2	1,2	0,1	–	2,1	0,1	–
<i>Totale delle attività (Σ)</i>								
	<i>Programmate</i>	32,57	90,96	4,72	30,90	112,32	11,59	35,80
	<i>Non-Programmate</i>	26,78	7,88	5,69	7,49	23,88	3,86	12,55
<i>Media delle attività (μ)</i>								
	<i>Programmate</i>	4,07	11,37	0,59	3,86	14,04	1,66	5,11
	<i>Non-Programmate</i>	3,35	0,98	0,71	1,07	2,98	0,48	2,09
<i>Dev. Std. attività (σ)</i>								
	<i>Programmate</i>	4,31	11,90	0,76	9,22	8,59	1,82	3,11
	<i>Non-Programmate</i>	4,54	1,20	0,81	1,02	3,38	0,61	1,67

* La Scuola 7 e 10 non sono state incluse per via della non comparabilità dei dati raccolti.

Tab. 3 - La distribuzione del tempo in attività programmate e non-programmate (dati in ore)².

come le attività programmate si distribuiscono maggiormente nelle attività d'ufficio, oppure negli incontri, al contrario delle conversazioni e delle telefonate esterne, le quali solitamente sono non-programmate.

3.4. Locazione

I dirigenti osservati spendono la maggior parte del tempo nel loro ufficio (48%), affrontando

questioni scolastiche di carattere educativo o amministrativo, rispondendo a email, gestendo file o altre attività, prendendo appunti, incontrando persone. I dirigenti si sono dimostrati sempre reperibili quando si trovano nei loro uffici. In realtà, la maggior parte dei dirigenti adotta una strategia di "porta aperta". In media, oltre 24:45 ore (42%), pari a una media di 79 attività (61%) sono state spese all'interno dell'ufficio. L'ufficio è il ful-

² Il tempo speso in viaggi in macchina è stato escluso.

		Ufficio	Atrio/corridoi/aule e auditorium dei vari plessi	Uffici Amministrativi	Altri luoghi	Casa
Scuola 1	<i>N. Attività</i>	141	13	6	3	1
	<i>Tempo</i>	33,52	2,5	0,75	15,95	2
Scuola 2	<i>N. Attività</i>	118	67	29	14	
	<i>Tempo</i>	14,9	7,9	3,4	11,3	
Scuola 3	<i>N. Attività</i>	56	61		41	
	<i>Tempo</i>	31	19,25		12,55	
Scuola 4	<i>N. Attività</i>	89	22		18	
	<i>Tempo</i>	38	10,5		10,45	
Scuola 5	<i>N. Attività</i>	68	14	11	36	2
	<i>Tempo</i>	24,18	1,2	2,85	17,5	2,5
Scuola 6	<i>N. Attività</i>	81		2,8	5,1	4
	<i>Tempo</i>	18,8		35	11	4
Scuola 7	<i>N. Attività</i>					
	<i>Tempo</i>	19,35	21		5,95	0,25
Scuola 8	<i>N. Attività</i>	33	13		17	
	<i>Tempo</i>	13,31	11,95		24,7	
Scuola 9	<i>N. Attività</i>	47	11	1	18	
	<i>Tempo</i>	30	10,5	0,17	7,23	

* La Scuola 10 non è stata inclusa per via della non comparabilità dei dati raccolti.

Tab. 4 - Il tempo speso in vari luoghi durante la giornata di lavoro.

cro della vita del dirigente, il luogo centrale dove si svolgono la maggior parte delle attività. È il luogo dove possono essere facilmente localizzati e dove attendono la maggior parte delle attività e delle interazioni (si veda la Tab. 4).

Anche se per la maggior parte del tempo i dirigenti si trovavano nei loro uffici, una serie di compiti, pressioni e doveri li fanno spostare durante la giornata di lavoro. La maggior parte delle interazioni, sia in ufficio che altrove, sono per lo più di tipo colloquiale, mettendo in chiaro il carattere orientato verso le persone del leader della scuola. In effetti, si può notare come i dirigenti, generalmente spendono più tempo per un numero maggiore di attività in ufficio, seguito da altri luoghi meno formali, come ad esempio, atrio, corridoi e aule dei vari plessi.

3.5. Contatto personale

La scuola e il suo ambiente esterno mettono il dirigente in contatto con una vasta gamma di persone. Nonostante il tempo trascorso da soli, il loro lavoro è essenzialmente incentrato sull'interazione sociale. Il contatto con altre persone ha occupato il 45% del loro tempo lavorativo. La Tab. 5 riassume il tempo impiegato con personale interno alla scuola o persone esterne alla scuola.

I dirigenti hanno speso mediamente 15 ore da soli, 21 ore con personale della scuola e 12 ore con persone esterne.

Le tabelle 5 e 6 mostrano che anche se i dirigenti spendono una considerevole quantità di tempo in attività amministrative, scrivendo relazioni e rispondendo alle e-mail, investono un significativo ammontare di tempo con altre persone.

	Da Solo	Personale della Scuola	Persone esterne
Scuola 1	20:57	12:52	17:10
Scuola 2	06:08	03:52	05:06
Scuola 3	02:25	00:56	11:45
Scuola 4	18:44	21:02	10:31
Scuola 5	21:32	22:56	01:16
Scuola 6	14:11	21:33	06:21
Scuola 7	11:15	17:34	13:47
Scuola 8	07:49	10:33	07:35
Scuola 9	07:49	04:35	11:33
Totale (Σ)	134:50	187:53	109:04
Media (μ)	14:58	20:52	12:07

* La Scuola 10 non è stata inclusa per via della mancanza dei dati.

Tab. 5 - Il tempo speso da solo e con altre persone (in minuti).

	Coordinatori	Insegnanti	Staff amministrativo	Studenti
Scuola 1	06:46	03:26	02:13	00:27
Scuola 2	05:20	18:51	09:07	00:57
Scuola 3	08:55	11:55	03:00	00:40
Scuola 5	07:25	08:01	05:05	00:31
Scuola 5	07:29	10:59	01:13	00:19
Scuola 6	00:54	03:13	06:32	13:12
Scuola 7		17:34	13:47	
Scuola 8	02:25	06:41	05:57	00:31
Scuola 9	05:13	10:33	07:21	04:08
Totale (Σ)	44:27	91:13	54:15	20:45
Media (μ)	05:33	10:08	06:01	02:35

* La Scuola 10 non è stata inclusa per via della non comparabilità dei dati raccolti.

Tab. 6 - Tempo impiegato con coordinatori, insegnanti, staff amministrativo e studenti.

Sebbene il DS sembri essere al centro di tutte le iniziative, spesso agisce come facilitatore. Usando la metafora del direttore d'orchestra, a volte ha il compito di dirigere, co-

ordinando un gruppo di persone altamente competenti e che conosce la "musica" da suonare. In altri casi, ci sono esempi evidenti di DS che incoraggiano altri soggetti a con-

durre le attività, agendo quindi più come “membri di una jazz band”. Questo atteggiamento aiuta a enfatizzare il loro impegno nel far crescere altre persone verso il ruolo di futuri leader scolastici. In un contesto dove la successione al ruolo non è nella logica delle cose, ciò mostra il profondo impegno che questo gruppo di DS ha manifestato nel preparare altri soggetti ad assurgere al ruolo. Altri studi nel territorio (Delai, 2013) hanno mostrato quanto sia importante per i futuri DS l'aver maturato esperienze in posizioni di leadership prima di candidarsi per il ruolo. Lo studio che abbiamo condotto è andato oltre le semplici percezioni dei rispondenti e presenta una testimonianza diretta del fatto che, quando la leadership è distribuita ed è frutto di una miscela di approcci transattivi e trasformativazionali, una parte degli insegnanti acquisisce abilità specifiche, sviluppa particolari valori e capacità che emergono nell'impegno diretto di coordinamento di iniziative scolastiche e,

indirettamente, si preparano informalmente ad un avanzamento nel loro percorso di carriera.

3.6. La distribuzione del tempo nelle attività manageriali, amministrative e personali

Questa sezione esplora le categorie principali usate per descrivere il lavoro dei dirigenti durante il periodo di osservazione. La Tab. 7 mostra la distribuzione del tempo impiegato dai dirigenti nelle tre categorie di attività alla base dello studio. La categoria Gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento (A1) ha un numero medio di 11:15 ore di attività, con l'attività più frequente di miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione, la quale conta in media 09:47 ore per scuola. Questa è una delle attività più importanti nella categoria A1, salendo in certi casi fino a 20:15 ore settimanali.

A. MANAGEMENT

A.1. Gestione dell'Istruzione dell'Apprendimento

	Sc. 1	Sc. 2	Sc. 3	Sc. 4	Sc. 5	Sc. 6	Sc. 7	Sc. 8	Sc. 9	Totale	Media
Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	08:02	12:38	18:22	11:33	20:15	02:31	02:57	04:48	07:01	88:07	09:47
Crea partnership con diversi stakeholder della comunità							00:25			00:25	00:25
Mentoring and coaching			00:12	00:05					00:15	00:32	00:10
Monitora ed esamina le direttive regionali/nazionali	02:36		00:36	01:14					02:45	07:11	01:47
Osservazioni in Classe		00:31		01:03	04:23				00:16	06:13	01:33
Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti		00:03	01:20			01:45	01:25	02:16	01:08	07:57	01:19
Valutazione e pianificazione	00:42						00:04		07:24	08:10	02:43

Osservare il lavoro degli studenti		00:14				00:01	00:11	00:41	01:10	02:17	00:27
Occuparsi del comportamento degli studenti	02:24	01:41	01:25	00:34	00:52	01:09	00:26	02:00	00:12	10:43	01:11
Mentoring e coaching		00:17			00:36		00:02	00:10		01:05	00:16
Walkabouts	01:31	00:30	05:38	01:52	00:50			02:42	01:25	14:28	02:04
Gite con gli studenti						00:35				00:35	00:35
Insegna in classe						00:32				00:32	00:32
Promuove CPD	00:15		00:47							01:02	00:31
Management (A.1) Totale	15:30	15:54	27:33	16:21	26:56	06:33	05:05	13:02	21:36	148:3	11:15

A.2. Gestione delle Relazioni con le Famiglie e la Comunità

	Sc. 1	Sc. 2	Sc. 3	Sc. 4	Sc. 5	Sc. 6	Sc. 7	Sc. 8	Sc. 9	Totale	Media
Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	03:24	00:06		03:29	00:19	03:38		05:39	00:34	17:09	02:27
Costruisce Partnership con gli stakeholder	01:24	01:33		01:10	01:15	00:21	05:22	03:55	07:06	22:06	02:45
Si riferisce e risponde alla politica, protocollo legale per accedere alle risorse aggiuntive	00:05	00:17						07:15		07:37	02:32
Fa parte di un Network	03:35	02:55				00:04		05:55		12:29	03:07
Partecipare e rispondere ai protocolli normative e politici per accedere alle risorse locali e regionali	05:50			00:45			03:24			09:59	03:19
Management (A.2) Totale	14:18	04:51	00:00	05:24	01:34	04:03	08:46	22:44	07:40	69:20	07:42

B. GESTIONE AMMINISTRATIVA

	Sc. 1	Sc. 2	Sc. 3	Sc. 4	Sc. 5	Sc. 6	Sc. 7	Sc. 8	Sc. 9	Totale	Media
Alloca le risorse						00:54				00:54	00:54
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	03:09	05:26	04:08	05:25	01:34	04:40	00:50	00:05	04:44	30:01	06:44
Risolve problemi di manutenzione/sicurezza	00:48	00:23	00:05	02:07	00:15	05:15	02:01	00:22		11:16	01:24

Risolve problemi legati alle Risorse Umane	02:12				00:46	01:07	01:39		00:11	05:55	01:11
Gestisce il bilancio della scuola		00:10		00:10	01:42	00:50	00:24			03:16	00:39
Monitora plessi scolastici	00:07	00:16		00:11	00:30	00:24				01:28	00:17
Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	09:08	03:10	12:28	08:24	04:10	15:47	08:02	05:00	07:34	73:43	08:11
Risponde ai problemi di natura amministrativa		02:39				02:18	05:45	00:03		10:45	02:41
Viaggi e spostamenti	04:13	03:52	06:19	02:05	01:26	02:35	02:01		01:50	24:21	03:02
Gestione Amministrativa (B) Totale	19:37	15:56	23:00	18:22	10:23	33:50	20:42	05:30	14:19	161:4	17:57

C. ATTIVITÀ PERSONALI

	Sc. 1	Sc. 2	Sc. 3	Sc. 4	Sc. 5	Sc. 6	Sc. 7	Sc. 8	Sc. 9	Totale	Media
Discussioni con l'osservatore	01:33	03:39	01:25	01:51	04:40	05:34	01:00	01:55	02:35	24:12	02:41
Tempo Personale	03:50	07:22	03:15	07:19	04:56	02:19	06:32	03:00	01:37	40:10	04:27
Attività Personali (C) Totale	05:23	11:01	04:40	09:10	09:36	07:53	07:32	04:55	04:12	64:22	07:09
TOTALE	54:48	47:42	56:00	49:17	48:29	52:19	42:05	46:11	47:47	12:38	49:24

Sc. = Scuola.

* La Scuola 10 non è stata inclusa per via della non comparabilità dei dati raccolti.

Tab. 7 - Distribuzione del tempo nelle categorie e funzioni durante il periodo di osservazione: Management

La categoria *Gestione delle Relazioni con le Famiglie e la Comunità* è una delle categorie con la frequenza più bassa. Tuttavia, si nota un impegno medio di circa 2 ore e 30 minuti per la costruzione delle relazioni con le famiglie e la costruzione di partnership con gli stakeholder.

La *Gestione Amministrativa*, si mostra come la categoria delle attività più frequenti per quasi tutti i dirigenti. Infatti, conta in media 17:57 ore settimanali con dei casi dove

l'impegno sale fino a 33:00 ore settimanali. I dirigenti mostrano di impegnarsi maggiormente sull'attività di risposta email, comunicazioni scritte, scrittura/lettura di report e telefonate di lavoro, per una media che equivale a una giornata piena (08:11 ore per scuola). I viaggi e gli spostamenti sono un'importante attività giornaliera. I dirigenti viaggiano in media 3 ore la settimana. In un caso il tempo di viaggio sale fino a 06:19 ore. Altrettanto tempo trascorrono nell'attività di pianificazio-

ne, organizzazione e coordinamento del lavoro. Mentre questi dati possono segnalare una specificità dei dirigenti trentini per via della particolare morfologia territoriale, è interessante sottolineare come queste attività possano costituire importanti momenti per prendere respiro rispetto al caotico svolgersi delle attività quotidiane, dedicando tempo alla riflessione e alla metabolizzazione della complessità relazionale in cui sono coinvolti.

Le Attività Personali contano in media per 07:09 per ciascuna scuola. Bisogna considerare che queste ore sono generalmente "pause" e "pranzi", i quali contano ben poco considerando l'ammontare complessivo medio per ciascun dirigente.

3.7. La leadership trasformativa dei dirigenti scolastici

Come anticipato, lo scopo dell'osservazione è stato anche quello di studiare l'approccio trasformativo del dirigente scolastico secondo le otto dimensioni sviluppate da Leithwood e altri (2006) per questo costrutto teorico nell'ambito della ricerca educativa.

Il grafico in Fig. 1 mostra la ripartizione delle attività con focus sulla leadership nelle otto categorie di leadership trasformativa. Si può notare come le attività nelle quali più frequentemente si riscontrano le dimensioni di leadership per ogni scuola sono: miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione; mentoring e coaching; occuparsi del comportamento degli studenti; walkabouts; costruzione delle relazioni di apprendimento con le famiglie; e costruzione di partnership con gli stakeholder; pianificazione, organizzazione e coordinamento del lavoro; rispondere alle email.

Dal grafico in Fig. 1 si evincono alcune delle differenze di focus di leadership dei vari dirigenti. Ad esempio, la Scuola 9 appare caratterizzata dalla dimensione 7 di leadership sulla costruzione di una struttura organizzativa collaborativa. Invece la dirigente della Scuola 3 adotta più attività di supporto individuale (dimensione 4 di Leadership). La di-

mensione 8 è quella più diffusa e caratterizzante per la maggioranza delle scuole, in base alla quale i dirigenti riconoscono e rafforzano la cultura della scuola.

I DS sono transattivi per loro natura, dato l'impulso per una *accountability* esterna (che riteniamo sia necessaria), ma li vediamo operare ad un più alto livello, impegnati non solo ad assicurare il raggiungimento degli obblighi provinciali e nazionali ma anche ad agire in ottica trasformativa. Possiamo concludere che sia questo modo di agire, in sostanza, a fare la differenza. I DS rispettano il fatto che gli insegnanti necessitino, prima di tutto, di essere trattati come professionisti, il che richiede una minor dose di controllo e una maggiore di "ispirazione". È in questo aspetto che il carattere personale del DS gioca un ruolo cruciale. Il tipo di persona che si è, i valori che si fanno propri, le aspirazioni individuali che si possiedono possono ispirare gli altri verso obiettivi più ambiziosi.

Queste pratiche favoriscono lo sviluppo della collaborazione sul lavoro e il contesto culturale, cioè il "sistema" (per riprendere il termine utilizzato da Mintzberg, 1998). Lo studio ha evidenziato che tutti i DS hanno espresso uno stile di leadership, in media nel 72,8% delle attività in cui sono stati coinvolti. Nella maggior parte dei casi i DS si mostravano impegnati a rinforzare, attraverso il loro agire, la *dimensione culturale* della scuola e favorire un approccio collaborativo nello svolgimento delle attività. Considerate le esigenze dettate dagli aspetti normativi, questa può essere considerata una percentuale significativa. Ad esempio, si può rilevare l'impegno dei dirigenti sull'aspetto del miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione per una media di 88 ore (circa il 20% del tempo osservato). Inoltre si può notare che circa il 76% degli incontri coinvolge un rapporto incentrato su interazioni di leadership. Questo si rileva anche durante gli incontri con gli studenti e i genitori.

Gli obiettivi scolastici sono principalmente determinati dalle richieste elaborate a livello centrale e provinciale, ma si può co-

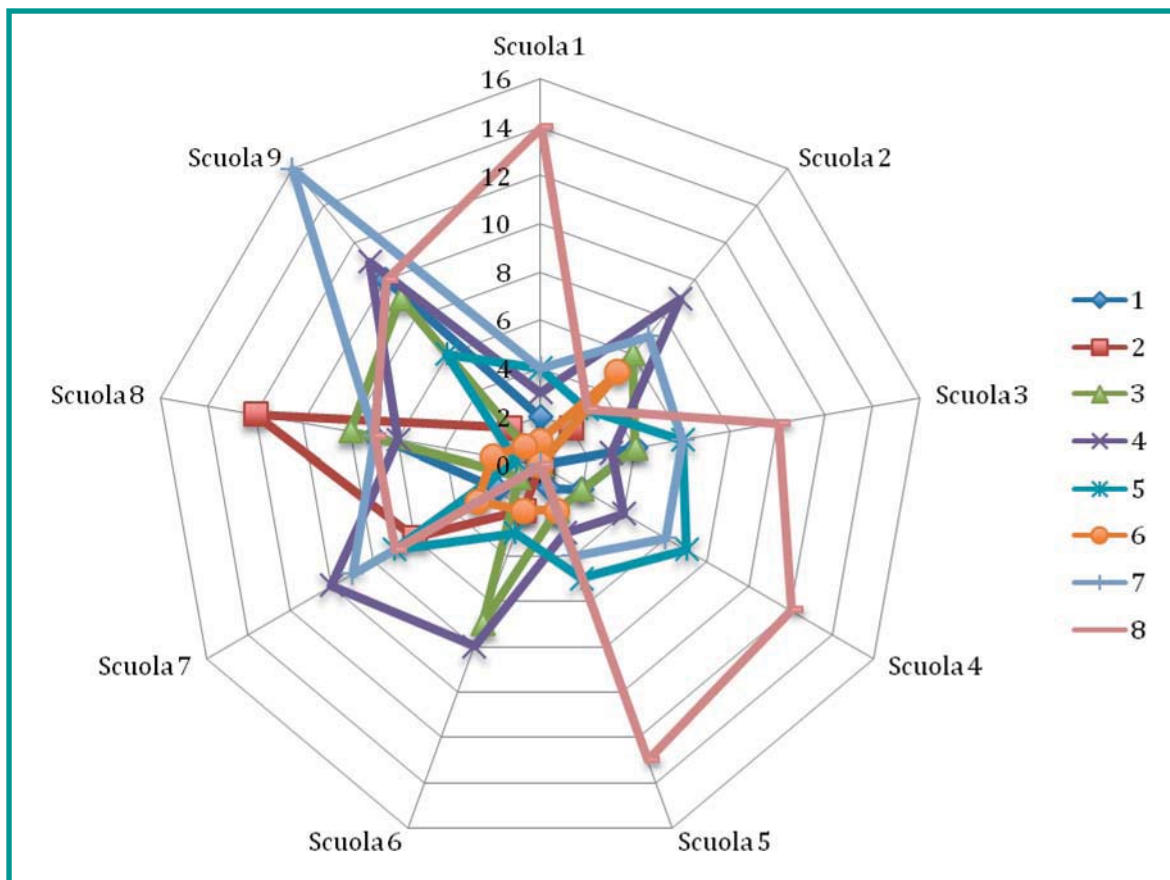


Fig. 1 - Distribuzione delle attività con focus sulla leadership.

munque notare come i dieci DS osservati abbiano mostrato quanto alcune iniziative particolari, che danno una certa distintività alla singola scuola, siano il risultato dell'attenzione dei dirigenti stessi verso il coinvolgimento del proprio staff e l'utilizzo corretto della propria leadership. Infatti, uno dei risultati principali derivante dall'analisi dei 10 casi di studio è che il DS assume una posizione di leadership quando crea una varietà di opportunità di coinvolgimento (es. fissa un orario specifico per prendere un caffè prima di iniziare la giornata lavorativa; visita l'aula insegnanti), permette alle altre persone di prendere l'iniziativa e porta avanti delle idee (es. partecipazione ad eventi nazionali/locali), garantisce del tempo agli altri per discutere questioni professionali e personali (es. le persone sanno che il DS è a loro di-

sposizione), chiede chiarimenti (es. mostra interesse ed è focalizzato), riassume e rivede le decisioni assunte (es. è task-oriented), fornisce un supporto costante (es. attraverso incontri formali e informali).

3.8. L'aumento dei carichi di lavoro

La crescita delle pressioni socio economiche sul sistema educativo trentino sembra generare sempre maggiori richieste verso i DS. Tutti i soggetti osservati lavorano dal 27% al 175% oltre l'obbligo contrattuale delle 36 ore settimanali. Ciò trova riscontro nella letteratura internazionale, secondo cui la società tende a far ricadere sulle spalle dei dirigenti delle scuole la parte maggiore delle responsabilità. Questo aumenta il concetto di sostenibilità nel tempo e la necessità di ade-

guati meccanismi di supporto. La prima questione, ossia la sostenibilità, riflette la possibilità per il DS di tenere il passo slanciato senza avere effetti sulla qualità del lavoro e mantenere un certo equilibrio psicologico. La seconda questione riguarda il supporto. Se realmente crediamo nel ruolo che il DS gioca, certamente abbiamo bisogno di trovare il modo di creare le corrette strutture di supporto sia interne sia esterne alla scuola. I casi di studio hanno messo in evidenza il bisogno di rivedere le esistenti strutture di governance. A meno che le strutture di supporto appropriate non siano create all'interno della scuola e attraverso network, un numero consistente di DS potrebbe sperimentare crescente complessità di ruolo e carichi di lavoro insostenibili.

3.9. La dimensione umana del Dirigente Scolastico

Il "carattere" del DS. Sebbene con ovvie specificità individuali, i dieci DS osservati condividono alcune caratteristiche che ci aiutano a delineare dei tratti, dei valori e dei principi comuni. Questi, a loro volta, orientano le loro azioni, ed è quindi ciò che rende questi DS speciali. I DS guidano dando l'esempio e ritengono che sia più facile essere seguiti mostrando per primi i comportamenti esemplari, non attendendo che gli altri lo facciano ciecamente. La complessità del lavoro aiuta a far emergere il carattere del DS: sebbene facciano largo uso di strumenti telematici per la comunicazione sia con lo staff sia con i referenti a livello provinciale o nazionale, ricercano quanto più la relazione diretta e personale, al fine di esplicitare una forte attenzione al *dialogo personale*, all'impegno, alla motivazione del proprio staff durante lo svolgimento dei loro compiti. Infatti i dieci soggetti osservati impegnano mediamente il 67% del loro tempo lavorativo interagendo con altri. Questo atteggiamento favorisce la crescita di una cultura positiva, incentrata sulla comunicazione aperta, sulla collaborazione nell'agire, sul supporto reciproco. Il DS comunica aperta-

mente, condivide le proprie idee, motiva e sprona il proprio staff, discute, dibatte, ascolta e, naturalmente, prende decisioni.

I DS sono persone riflessive per natura e disposizione. Non prendono decisioni in maniera avventata e tendono a esplicitare alle persone con cui interagiscono, internamente ed al di fuori della scuola, il loro impegno e interesse verso le tematiche affrontate. I DS allocano il tempo per stare con se stessi e con gli altri al fine di indirizzare e risolvere le questioni. I DS sono naturalmente proattivi e, anche a fronte di richieste stringenti, riescono ad assumere decisioni in maniera non affrettata. Pur a fronte di una chiara evidenza di autonomia professionale ad ogni livello, con una etica del lavoro davvero encomiabile, questa situazione prende forma all'interno di una organizzazione formale e informale incentrata sui principi/valori di fiducia, integrità, comunicazione aperta e mutuo supporto. Le scuole in cui è stato condotto lo studio basato sull'osservazione possono essere descritte come particolarmente forti in ciò che Bryk e Schneider (2002) descrivono come "fiducia relazionale".

L'impegno verso gli altri. Poiché il sistema educativo italiano manca di una struttura di middle management formalmente riconosciuta, grava sui DS il compito, oneroso, di selezionare i collaboratori che li supportino nel gestire le attività scolastiche. Nel corso dello studio abbiamo verificato situazioni in cui il DS hanno selezionato le persone sulla base di criteri differenti, tra coloro che mostrano di possedere un chiaro impegno verso gli obiettivi dell'attività scolastica, un impegno incondizionato a fornire il proprio servizio, anche oltre quanto definito dal contratto nonché una capacità di fornire esperienza e direzione in ambiti specifici. Inoltre, i DS hanno selezionato all'interno del corpo docente coloro cui assegnare la responsabilità di condurre attività specifiche relative a impegni assunti a livello nazionale/provinciale o a iniziative varate dalla scuola stessa. Ciò implica che i DS debbano conoscere in profondità le caratteristiche individuali del proprio corpo docen-

te, sia a livello personale sia professionale, così da poter identificare le persone cui affidare, con relativa garanzia, compiti specifici che travalicano il puro insegnamento. Questa attività di coinvolgimento si affida prioritariamente a rapporti consolidatisi nel tempo tra il DS e i membri della loro organizzazione, data anche la natura volontaristica di queste posizioni.

Queste osservazioni hanno evidenziato come sia indispensabile per i DS comprendere chiaramente i tratti caratteriali delle persone e motivarle per mezzo di azioni di incoraggiamento e supporto continuo. Loro stessi riconoscono come questo impegno sia fondamentale per dare significato pieno all'attività scolastica e far sì che le persone lavorino in modo motivato e ispirato. Allo stesso tempo riconoscono come questo impegno richieda uno sforzo ulteriore da parte loro, assolvibile solo ricorrendo al necessario supporto da parte della propria struttura di collaboratori. Non un'impresa da poco.

Alcuni dei DS sono stati descritti come autentici, degni di fiducia e affidabili, leali. Questi sono valori evidenziati che hanno aiutato a far uscire il meglio delle persone, quantomeno ciò che vogliono offrire alla professione. I dirigenti sanno che se danno il buon esempio nei valori, ottengono un comportamento simile da parte dello staff. La maggior parte del personale risponde positivamente e si affeziona al dirigente che si dimostra di supporto ed è per queste ragioni che lo cercano. Da questo studio emerge come i dirigenti sono gli unici ad essere ricercati sistematicamente dallo staff non solo per affrontare questioni professionali e amministrative, ma anche per trattare questioni di natura personale, per cercare consigli da qualcuno di cui hanno fiducia.

4. Conclusioni

L'osservazione partecipativa ci ha fornito un'immagine, ragionevolmente dettagliata, dei dieci dirigenti scolastici. Lo studio, pur

nella consapevolezza dei limiti, aiuta ad arricchire di contenuti altre metodologie di ricerca, sia quantitative che qualitative, nonché a sottolineare specifiche caratteristiche del lavoro dei DS. Le dieci osservazioni suggeriscono le seguenti conclusioni.

- 1) Il lavoro del DS è incentrato sulla relazione con le persone, con una predominanza di incontri individuali che richiedono capacità elevate di relazione interpersonale.
- 2) Lo strumento privilegiato di lavoro del dirigente è la comunicazione verbale intesa sia come relazione interpersonale sia come comunicazione di informazioni.
- 3) Il carico di lavoro evidenzia una notevole varietà di attività, proponendo aspetti sia interni sia esterni. Lo spettro delle persone coinvolte, congiuntamente all'esigenza di presentare, preparare e condividere informazioni, ha evidenziato una particolare rilevanza della trasmissione di informazioni sia verso l'esterno sia verso l'interno. Questo fatto ha enfatizzato l'importanza di disporre di sufficiente organico sia all'interno della funzione amministrativa che dello staff scolastico in grado di assumere posizioni gestionali e di governo. La delega di responsabilità è imperativa, dato l'eccesso di carico di attività e la crescente richiesta di prestazioni.
- 4) I dirigenti mostrano una netta preferenza per essere coinvolti in aspetti lavorativi che riguardino la crescita educativa della popolazione studentesca, ma la crescente domanda di azioni richiede che imparino a delegare il lavoro ad altri, a condividere e distribuire l'attività lavorativa.
- 5) I dirigenti mostrano una netta tendenza ad agire solo a seguito di attenta riflessione.
- 6) Il lavoro in cui sono coinvolti è complesso e, per certi versi e in certe situazioni, stressante. I DS osservati si trovano sovente in ciò che Mitchell e Castle (2005) descrivono come "fuoco incrociato" tra richieste sfidanti, conflitti e tensioni, mostrandosi particolarmente capaci nel portare ordine in situazioni complesse e caotiche.

7) I dirigenti hanno creato modelli di lavoro, strutture e processi, che riflettono ciò che sono come leader, ciò in cui credono li aiuta a raggiungere gli obiettivi. Il loro background professionale e personale, le loro esperienze di vita incidono sul modo in cui comprendono il lavoro e le persone nella scuola/comunità.

I dati raccolti dagli osservatori sono utili a fornire approfondimenti sulla dimensione lavorativa dei dirigenti scolastici, che spesso non viene sufficientemente apprezzata o risulta quanto meno compresa da poche persone in tutta la sua complessità. La dirigenza è spesso un lavoro ingrato per i dirigenti che lavorano per considerevoli periodi di tempo assicurando che le attività abbiano luogo e i risultati vengano raggiunti. Crediamo che queste fotografie aggiungano significato e forniscano valore aggiunto alla vita professionale dei dirigenti scolastici. In particolare, i risultati di questo studio possono avere una pluralità di implicazioni.

Anzitutto, possono aiutare i dirigenti scolastici osservati a confrontarsi con i risultati, riflettere in merito ad essi e rispetto a quanto richiesto al proprio ruolo. Ciò rappresenta un modo unico per consentire ai dirigenti di vedere, come proiettata su uno schermo, quella vita scolastica di cui hanno la percezione di vivere. Le conclusioni consentono loro di confrontare ciò che ritengono di aver fatto rispetto a quanto effettivamente fanno. I casi studio assolvono pertanto un ruolo di supporto alla riflessione individuale, fornendo la possibilità ai DS di fare ciò che Schön (1983) descrive come "riflessione nell'agire", ovvero riflettere sulle proprie azioni dopo una esperienza vissuta. È quindi un'occasione per fermarsi e pensare alle azioni intraprese, risalire alla comprensione delle ragioni sottostanti a specifici atti e decisioni, aiutando a svelare ciò che è nascosto alla pura osservazione. Dunque, un avanzamento rispetto a quanto questo studio può direttamente offrire.

In secondo luogo, questo studio può essere utilizzato come strumento per identifica-

re opportunità di sviluppo del potenziale professionale dei dirigenti scolastici. L'osservazione ha permesso diraccogliere dati e informazioni che sono stati oggetto di successiva condivisione come attività post osservazionale in ottica di follow-up. Questo implica l'opportunità di usare i casi di studio come spunto anche per lo sviluppo professionale degli insegnanti interessati a diventare dirigenti. In effetti, le conclusioni di questo studio forniscono ai dirigenti scolastici l'opportunità di condividere esperienze. Ci auguriamo sinceramente che le esperienze e le evidenze che abbiamo raccolto come osservatori dei DS siano utili allo svolgimento di funzioni simili da parte di altri soggetti. Potrebbero aiutarli a ridiscutere il loro modo di agire, nonché potrebbero dare visibilità a una parte cruciale del lavoro del dirigente e aumentare la visibilità sulla varietà di modi in cui i dirigenti scolastici possono indossare l'abito transazionale e trasformativo.

Lo studio dovrebbe inoltre fornire ai policy maker un ampio quadro informativo rispetto a come i dirigenti scolastici siano impegnati nelle attività della scuola, consentendo quindi di apprezzare i carichi di lavoro, la complessità relazionale implicita nel ruolo, e se le aspettative di ruolo combaciano con la realtà.

È importante osservare che questo studio ha consentito di muoversi da una valutazione di cosa i DS dicono di fare a una situazione in cui emerge il loro agire effettivo e non semplicemente quello dichiarato. È uno stacco netto rispetto agli studi che utilizzano questionari e interviste, ponendo particolare attenzione alla "leadership praticata". I casi di studio ci hanno aiutato ad apprezzare la dimensione trasformativa del lavoro realizzato dai DS, perché se è vero che i DS italiani devono osservare i dettami legislativi e assicurarsi che tutto il personale stia lavorando nel rispetto delle condizioni contrattuali, è il modo in cui agiscono che definisce se si tratti di un esercizio puramente transazionale o divenga trasformativa. È qui che si distingue tra un atto che sia e rimanga in sua natura transazionale e un atto che sia svolto per

mezzo di strumenti trasformativi. In conseguenza, lo studio osservativo ha consentito di analizzare non solo cosa è fatto ma come è stato fatto.

Sebbene l'intento sia di non generalizzare i nostri risultati verso l'ipotesi che i DS osservati agiscano sempre nel medesimo modo o che tutti i DS della Provincia Autonoma di Trento agiscano in modo simile, possiamo cogliere l'opportunità di apprendere da come i DS hanno agito e trarre utilità da questa esperienza. Ogni caso di studio ha contribuito a questo in modo chiaro. È giusto riportare con una nota di orgoglio che i DS osservati hanno manifestato interesse a conoscere quali risultati gli osservatori abbiano raggiunto attraverso lo studio: i DS spesso sono costretti a muoversi "in solitaria", potremmo descriverli come maratoneti che nel loro percorso incontrano pochi punti di riferimento con cui confrontarsi. L'occasione di confrontarsi con un osservatore ha dato loro la possibilità di condividere le loro preoccupazioni, il loro modo di agire, per certi versi giustificare il loro operato. I singoli casi studio danno loro l'opportunità di ragionare sulle loro abitudini lavorative in maniera sia individuale sia collettiva, condividendo l'esperienza anche con chi in futuro vorrebbe assumere la me-

desima posizione, agendo così da facilitatori e "mentor".

Allo stesso tempo, dobbiamo essere cauti nella comprensione ed interpretazione degli eventi e ancor più degli effetti che approcci transazionali e trasformativi possono avere. Ert e colleghi (2011) suggeriscono che da un lato un comportamento "controllante" tipico della leadership transazionale genera un effetto negativo sulla motivazione, mentre un approccio trasformativo può portare le persone verso una "auto-affermazione". La leadership trasformativa, se non gestita correttamente, può condurre a conseguenze negative, potenziale affaticamento o addirittura esaurimento. In un contesto in cui le figure di middle management non sono ancora formalizzate, i DS devono contare sulla motivazione e sull'incoraggiamento costante delle persone, il che nel tempo può affievolirsi e coloro che oggi si sentono coinvolti, potrebbero stancarsi. Formalizzare il ruolo delle strutture di middle management appare quindi essenziale. Il documento "La Buona Scuola" (2014) sottolinea l'importanza di valorizzare il middle management e noi stessi ci auguriamo che questo studio favorisca la presa di decisioni aggiornate rispetto a questo tema.

Appendice 1 Schema di osservazione

Cosa si osserva:

- Numero medio di ore di lavoro del DS (sia a scuola che a casa).
- Numero totale di attività giornaliere del DS.
- Registro cronologico e analisi delle attività.
- Lavoro d'ufficio: aspetti del lavoro amministrativo (ad esempio rispondere alle e-mail, lettere, ecc.).
- Riunioni pianificate: osservare il tipo di attività/impegni.
- Incontri non programmati.
- "Scambi veloci", ovvero ciò che Martin & Willower (1980) descrivono come attività non programmate, che durano normalmente meno di 1 minuto.
- Telefonate.
- Tempo personale: tempo trascorso da solo, riflessioni, lettura, preparazione.
- Tours: andare in giro per la scuola.
- Viaggi: appuntamenti al di fuori della scuola (ad esempio seminari/colloqui).
- Annunci: comunicazioni a diversi stakeholder (insegnanti; studenti; famiglie; reti di scuole; ecc.).
- Osservazione: il tempo trascorso in classe osservando insegnanti, ecc.
- Didattica: attività di insegnamento in classe.

Appendice 2A Management: sezione A1 e A2

A) MANAGEMENT

Assicura la gestione dell'organizzazione, le operazioni e le risorse per un ambiente di apprendimento efficace, sicuro ed efficiente; sviluppa sistemi, processi e procedure; assicura la funzionalità delle pratiche di valutazione; i risultati determinano revisione e azione; attività legate all'insegnamento e all'apprendimento; visite di classe; insegnamento in classe; si mantiene aggiornato con le questioni di istruzione; partecipa in sessioni CPD per crescere professionalmente; e supporta gli insegnanti.

Incontra i genitori e gli altri membri della comunità per discutere le politiche scolastiche/questioni particolari; risponde ai loro interessi ed esigenze; impiega del tempo per comprendere, rispondere ed influenzare il contesto politico, sociale e giuridico; lavora in una rete.

A.1. GESTIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Aree di attività	Evidenze (esemplificativo)
Miglioramento della scuola (pianificazione e attuazione)	Lavora sul miglioramento con i coordinatori e gli altri membri dello staff. Crea le condizioni affinché gli insegnanti possano incontrarsi regolarmente e discutere questioni educative, i programmi di insegnamento, i progressi degli studenti, ecc. Trascorre parte del proprio tempo a riflettere su questioni controverse. Cerca consigli da altri.

Monitoraggio e valutazione di direttive provinciali e nazionali	Assicura che tutte le direttive e la documentazione rilevanti per la scuola siano attuate o in fase di attuazione, aggiornate, e valutate (per esempio Progetto di Istituto, Piano di Lavoro Individuali).
Walkabouts (una passeggiata pubblica informale)	Fa il giro della scuola. S'impegna in discussioni con il personale e gli studenti. Intrattiene incontri occasionali.
Osservazioni in Classe	Compie visite in aula per monitorare i progressi degli studenti. Dà consigli agli insegnanti.
Insegnamento	È impegnato/a direttamente in attività di Insegnamento.
Valutazione e pianificazione	Fornisce una chiara direzione e definizione di obiettivi. È attento/a ai risultati scolastici compresi i risultati agli esami e test nazionali (ad esempio Invalsi), cercando di dare una direzione alla scuola. Verifica che le procedure di valutazione sono in atto e utilizzate dagli insegnanti e dai coordinatori.
Monitoraggio del rendimento scolastico degli studenti	Pone una particolare attenzione sull'apprendimento degli studenti. Discute questioni relative agli studenti e alle loro prestazioni Scolastiche. Segue individualmente e con altri i problemi relativi all'insegnamento e all'apprendimento. Fa riunioni per discutere i risultati degli studenti.
Comportamento degli studenti	Segue le questioni sulla disciplina degli studenti, l'assenteismo, la partecipazione alle attività e similari.
Viaggi con gli studenti	Partecipa a viaggi culturali ed educazionali con studenti ed insegnanti.
Mentoring e coaching	Aiuta gli insegnanti che hanno bisogno sul piano professionale e personale.
Promuove CPD	Promuove le iniziative di sviluppo professionale continuo.

A.2. GESTIONE DELLE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE E CON LA COMUNITÀ

Arete di attività	Evidenze (esemplificativo)
Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	Incontra i genitori e risponde alle loro esigenze (ad esempio, incontro di interclasse, appuntamenti).
Costruisce partnership con gli stakeholder	Trova del tempo per i visitatori e la comunità. Mantiene i contatti con le istituzioni locali e regionali per sviluppare le opportunità di apprendimento per gli studenti e lo staff.
Si relaziona e risponde al contesto politico e legale per accedere alle risorse Networking	Sviluppa o crea le condizioni per lo sviluppo delle attività extra-curricolari della scuola. È impegnato/a a fare rete con altre scuole.
Partecipa ad attività e dibattiti provinciali e nazionali	Segue seminari/attività regionali. Legge e si aggiorna.

Appendice 2B

Questioni amministrative e personali: sezioni B e C

B) QUESTIONI AMMINISTRATIVE

Si occupa della gestione scolastica; co-ordina le attività amministrative e le problematiche legali relative alle responsabilità degli insegnanti; assicura la regolamentazione della documentazione.

Aree di attività	Evidenze (esemplificativo)
Pianifica, organizza, coordina le attività amministrative	Incontra il personale amministrativo. Impiega del tempo per assegnare i compiti al personale amministrativo.
Gestione del bilancio	Coordina le questioni finanziarie con il personale Amministrativo.
Risponde alle email, comunicazioni scritte, completa e scrive report, risponde a telefonate	Risponde alle email, telefonate, ecc. scrive report, completa della documentazione.
Monitoraggio plessi scolastici	Si assicura del corretto funzionamento amministrativo dei plessi.
Questioni legate alla manutenzione e alla sicurezza degli ambienti di lavoro	Si preoccupa di assicurare la manutenzione degli edifici e delle attrezzature della scuola.
Questioni di natura amministrativa	Gestisce il calendario scolastico. Controlla formalmente il lavoro svolto dagli insegnanti, i registri, ecc.
Questioni legate alle risorse umane	Si occupa delle richieste formali degli insegnanti. Si assicura che le procedure siano rispettate e seguite.
Alloca le risorse	Si occupa di verificare i requisiti professionali del personale e la loro corretta allocazione rispetto alle attività scolastiche.
Viaggi	Cammina o utilizza l'auto per andare agli incontri.

C) QUESTIONI PERSONALI

Si occupa di questioni di natura personale; discute su alcune questioni con l'osservatore.

Aree di attività	Evidenze (esemplificativo)
Tempo personale	Pausa breve (per es. caffè, uso dei servizi) o pausa pranzo. Si occupa di questioni o partecipa a incontri personali.
Discussioni	È impegnato/a in discussioni con l'osservatore.

Bibliografia

- Bass B.M. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York. Free Press.
- Bennis W. (2003). *On becoming a leader* (Rev. ed.). Cambridge, MA: Perseus.
- Bezzina C. (1995). *The Maltese Primary School Principalship: Perceptions, Roles and Responsibilities*. Unpublished doctoral thesis. Brunel University, U.K.; School of Education.
- Bickman L. (1976). La recoltedesdonnees I. Lesmethodes d'observation. Dans C. Selltiz, L. Wrightsman & S. W. Cook (Eds), Lesmethodes de recherche en sciences sociales (pp. 247-265). Montreal: HRW.
- Black J.A. & Champion, D.J. (1976). *Methods and Issues in Social Research*. New York: John Wiley & Sons.
- Blease D. & Lever D. (1991). *What do Primary School Headteachers Really Do?* Paper in Education. Loughborough University.
- Bryk A. & Schneider B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burns J.M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Cohen L. & Manion L. (1982). *Research Methods in Education*, (2nd ed). London: Croom Helm.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2005). *Research Methods in Education*, (5th ed. London: Routledge.
- Coolican H. (1990). *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Davies L. (1987). The Role of the Primary School Head. *Educational Management and Administration*, 15(1), pp. 43-47.
- Delai N. (2013). *Generare classe dirigente. 7° Rapporto Annuale/2012*. Roma: Luiss University Press 2013.
- Earley P. & Bubb S. (2013). A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), pp. 782-799.
- Edwards W.L. (1979). The Role of Principal in Five New Zealand Primary Schools: An Ethnographic Perspective. *The Journal of Educational Administration*, 17(2), pp. 248-254.
- Ert E., Erev I. & Roth A.E. (2011). A choice prediction competition for social preferences in simple extensive form games: An introduction. *Games*, 2(3), pp. 257-276.
- Gaziel H. (1995). Managerial Work Patterns of Principals at High-and Average-Performing Israeli elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 96(2), pp. 179-194.
- Harvey C.W. (1986). How primary heads spend their time. *Educational Management and Administration*, 14, pp. 60-68.
- Kidder L.H. (1981). *Selltiz Wrightsman and Cook's Research Methods in Social Relations*, (4th ed). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Leithwood K., Harris A. & Hopkins D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), pp. 27-42.
- Leithwood K.A. & Poplin M.S. (1992). Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49(5), pp. 8-12.
- Leithwood K., Jantzi D., Earl L., Watson N., Levin B. & Fullan M. (2004). Strategic leadership for large scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1), pp. 57-79.
- Leithwood K. & Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), pp. 201-227.
- Martin W. & Willower D. (1981). The managerial behaviour of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), pp. 69-90.

- Mintzberg H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg H. (1998). Covert leadership: Notes on managing professionals. *Harvard business review*, 76, pp. 140-148.
- Mitchell C. & Castle J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), pp. 409-433.
- O'Dempsey K. (1976). *Time Analysis of Activities, Work Patterns and Roles of High School Principals*. Unpublished M.Ed. Admin. Thesis. University of Queensland, Australia.
- Ogawa R.T. & Bossert S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), pp. 224-243.
- Schein E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco. Jossey Bass.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Willis Q.F. (1980). Uncertainty as a fact of Life (and Work) for the School Principal. *The Australian Administrator*, 1(4), pp. 1-4.
- Wolcott H.F. (1973). *A Day in the Life In The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. New York: Rinehart and Winston.
- Yukl G.A. (1981). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Zaleznik A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard business*, 55 (May-June), pp. 67-78.

Learning more about leadership that makes a difference: lessons learned in the field

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address:
Department of Leadership for Learning and Innovation - Faculty of Education - Msida MSD - 2080 Malta - E-mail:
christopher.bezzina@um.edu.mt

Estratto

Questo articolo esplora l'importanza di una leadership che è autentica per natura. In un contesto determinato da obiettivi fissati, per la fretta di ottenere particolari risultati, spesso c'è solo un focus sulla performatività risultante in un contesto in cui l'egoismo e l'individualismo prendono il sopravvento. È qui che l'importanza della leadership distingue un dirigente da un altro. Il vero leader si sforza nel fare la differenza, concentrandosi sul "noi" e non su "io"; sulla comunità inclusiva piuttosto che su l'individualismo; sulla sostenibilità piuttosto che sulla soddisfazione immediata. Mentre l'autore crede fortemente nei principi presentati in questo articolo, le questioni sollevate sono presentate come un feedback ai risultati emersi dallo studio condotto da IPRASE nella Provincia Autonoma di Trento.

Parole chiave: dirigenti scolastici, leadership, ruolo, studi osservativi.

Abstract

This article explores the importance of leadership that is by its nature authentic. In a context determined by set targets and the rush to achieve specific results, the focus is often only on performance, leading to an environment where selfishness and individualism take over. It is here that the importance of leadership emerges, distinguishing one leader from another. The true leader makes an effort to make a difference by focusing on 'us' rather than 'me', on an inclusive rather than an individualistic community and on sustainability rather than immediate satisfaction. While the author strongly believes in the principles presented in this article, the issues raised are presented as feedback to the results emerging from the IPRASE study carried out in the Autonomous Province of Trento.

Key words: principals, leadership, character, observation studies.

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Bedeutung einer authentischen Leadership. Wird das Umfeld durch gesteckte Ziele und das eilige Streben nach besonderen Ergebnissen bestimmt, gewinnen oft Egoismus und Individualismus die Oberhand. Hier unterscheiden sich die Schulleiter nach dem Gewicht ihrer

Führung. Der echte Leader konzentriert sich auf das "Wir" und nicht auf das "Ich", er stellt die inkludierende Gemeinschaft vor den Individualismus, die Nachhaltigkeit vor die kurzfristige Zufriedenheit. Während der Autor fest an die in diesem Artikel präsentierten Grundsätze glaubt, werden die aufgeworfenen Fragen als Feedback auf die Ergebnisse präsentiert, die aus der Studie des IPRASE in der autonomen Provinz Trient hervorgehen.

Schlüsselwörter: Principals, Führung, Charakter, Beobachtungsstudien.

1. Introduction

The evolution of leadership has seen it being explored from various perspectives. It can be viewed from a trait approach, a behaviour approach, a situational approach, or relational approach. Emerging approaches include authentic leadership, spiritual leadership and servant leadership. These approaches tend to emphasise the 'caring' principles; they examine how leaders use values, a sense of 'calling' and belonging to motivate followers. We also know that leaders matter (Day & Sammons, 2013; Day *et al.*, 2011; Hallinger & Huber, 2012). Leaders do make a difference to our lives, to that of others and to our goals, to our aspirations and dreams. Reform that produces quality teaching in all classrooms (and beyond) requires skilful leadership at both system as well as school levels. Such leadership would also be distributed in broad and meaningful ways to teachers and others within the community (OECD, 2013).

At the same time I concur with the statement that Peter Northouse made in the book entitled *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*, «Because leadership is a complex process, there are no simple paths or guarantees to becoming a successful leader. Each individual is unique, and each of us has our own distinct talents for leadership». (2012, p. 36). It is far from an easy journey or a simple path to follow. The path is not just for the leader to follow but depends very much on the 'followers' – that is the educators and staff that are working in the same institution

or network (Thody, 2003). Now, that in itself is a challenge given the contextual issues, both national and regional, that we face. The part of the study that I will refer to here has shown that the principals that matter express those characteristics and attributes that affect the lives and culture of the schools they lead. The results help us to appreciate and reconfirm the complexity of the principalship and also the unassuming work carried out by school leaders. It is often those 'little things' that make a difference, it is what I describe as 'leadership acts' that take the school and its communities to higher planes.

I will start off with what I consider a fundamental point, and that is that principles, beliefs and values are cardinal to life and central to our life as leaders. To walk the talk is not only a slogan but a way of living in which we assume the responsibility to live in communion with others. Integrity, authenticity and responsibility form the backbone of this communion. For this reason it is important that we live our daily lives, our daily encounters with passion and enthusiasm, being genuine, expressing respect, being humble and prepared to serve, expressing gratitude, creating opportunities for dialogue, collaboration and opportunities for ongoing formation.

What are the qualities leaders need to have? In this brief article I would like to present you with a number of them and encourage you to engage with each one in your own respective contexts. I do believe that central to our life as educators has to be this perspective of leadership – we are here to serve, to be of service to each other so that we can

honour the mission we endorse and the vision that we have set out to achieve - one that supports values such as justice, diversity, equality and goodness. The observation studies that have been undertaken have helped us to relate and identify with such attributes. The principals themselves have, in their own unique ways, contributed to show that ultimately what makes and leaves an impact is the human dimension. Irrespective of whether we operate in highly centralised systems or in more decentralised ones it is the people within our schools/communities that matter.

As educational reforms unfold we are realising that we need to come up with new models of leadership. We need to explore within our own 'self' and within the collective the way we relate within our communities in order to ensure that the democratic ideals that we uphold are being put into practice, that the goals of education can be achieved in a context of respect, solidarity and social justice. It is within such a context, upholding such principles that particular dimensions of leadership take on added significance.

2. Where are we now?

In the first instance this question seems to be a relatively easy one to address. Each one of us will answer according to our own experiences, our own perception of things. We all have our views of the people we relate to, of the organisation we form part of. We all hold a piece of the complex jigsaw puzzle which is 360° in nature! One important development that is evident in both the world of business and that of services (e.g. education and health) is a focus on 'collaboration'. It is a concept that I hold dear and believe is the way forward. It is this belief that governs the thoughts in this article and that is supported by both the international literature and the study conducted in Trento (see the second part of the special issue). The intention behind this article is both to share a model of

leadership that in my opinion can make a difference in the 21st century, a model that focuses on character, presence and connections. These three pillars combine in intricate ways to make leadership an exciting endeavour, one that involves the self and others (Ben-nis, 2009). Within the engagement is the presence of the leader who connects with the people and the context to achieve the goals set.

I have been in education all my life and whilst I have experienced and been involved in the inception of many reforms I have always done my utmost to live with a great sense of purpose. I have not allowed cynicism to take over; I do not let the superficiality of things overcome my values and beliefs. It is however not something you can live on your own; you need others as that engagement gives that 'purpose' life and meaning. That purpose grows and takes on new nuances as people engage.

Numerous studies in a variety of cultures where managers were asked to nominate the key characteristics of effective managers, such qualities as honesty, integrity, credibility, being fair-minded, straight-forward and dependable head the list. Kouzes and Posner (1987) report that the most frequent responses were: integrity (is truthful, is trustworthy, has character, has conviction), competence (is capable, is productive, is efficient), and leadership (is inspiring, is decisive, provides direction). It is these characteristics that give him/her credibility. Bogue (1994, p. 71) defines credibility in terms of 'candour' which he says is «[...] a disposition toward a compassionate conveyance of the truth. Truth is the foundation for trust. And trust is the principal building and bonding force of all organisations [...]».

What are these basic issues? In this article I will only delve into a few of them. I would like to present them under two main areas: the personal and collective. The personal are those aspects that deal directly with qualities, namely being genuine and authentic, keeping humble, expressing care and respect,

building trust and serving others. I will also talk about being passionate and enthusiastic. These take place in a context in which others are seen as important and hence the importance of teamwork and capacity building. These are also recurring themes in the observation studies that have been carried out and are being referred to in this article.

In 1997 Bhindi and Duignan proposed a visionary paradigm for leadership by 2020:

Organisations are not solely concerned with outcomes, processes and resources. They are also concerned with the human spirit and their values and relationships. Authentic leaders breathe the life force into the workplace and keep the people feeling energized and focused [...]. They build people and their self esteem. They derive their credibility from personal integrity and their values (p. 118).

I would add that such leaders are exemplary in nature and set a climate of respect by creating a context of understanding and sacrifice. This dimension of leadership is what Stoll and Fink (1996) defined as “invitational leadership”. Such leadership goes beyond a formal and often a clinical approach to development. Such leadership implies that autonomy is bestowed and leaders lead by standing alongside and behind rather than always at the front. They empower staff by developing a climate of collaboration for development, building the community by developing and involving others. This model of professional development is steeped in a people-centred vision premised upon continuous change through their own development as well as that of those around them.

I think we will all agree that from a psycho pedagogical point of view we need to engage and enjoy the experiences with other people – in communion with others. We are not talking of casual encounters, but contexts one can define as ‘spaces’ and ‘common fields’ in which people encounter each other as authentic humans. Every one of us needs and

longs to be recognized. This very much reflects the distinction that Sergiovanni draws between an ‘ordinary organisation’ and ‘an institution’. The role of a leader «is to transform the institution from being an ordinary organization concerned with technical functions in pursuit of objective outcomes into an institution. Organizations are little more than technical instruments for achieving objectives. As instruments, they celebrate the value of effectiveness and efficiency by being more concerned with ‘doing things right’ than with ‘doing the right things’. Institutions, however, are effective and efficient and more. They are responsive, adaptive enterprises that exist not only to get a particular job done but as entities in and of themselves» (2006, pp. 3-4).

As Selznick points out in 1957, organizations become institutions when they transcend the technical requirements needed for the task at hand. «Institutionalization is a process. It is something that happens to an organization over time, reflecting the organization’s own distinctive history, the people who have been in it, the groups it embodies and the vested interests they have created, and the way it has adapted to its environment» (in Sergiovanni, 2006, p. 4). This is where the leader moves away from the purely transactional model of doing things to the transformational. In such a context leadership becomes evolutionary in nature and grows as people grow. This may not take place across all of the institution at the same time but in various and diverse ways it comes alive as people engage. The observational studies helped us appreciate how principals engaged and interacted with the school environment to create meaningful spaces and opportunities for staff to relate and form part of a living institution. This is where structural connectors and cultural connectors «combine to energise, shape and co-ordinate action» (Bush, Bell & Middlewood, 2010, p.186). It is here that a learning culture is nurtured and sustained.

Selznick’s conception of an organisation as an institution is very similar to the modern

view of communities of learning. This brings to light the whole issue of moral capital. Sison defines moral capital as «excellence of character, [...] the practice of virtues appropriate for a human being within a socio-cultural context» (2003, p. 42). As Sison notes, «social capital builds up on the gains or merits of human capital, intellectual capital and cultural capital, like a nest of tables or a collection of Russian dolls. But insofar as social capital could sometimes lead to disastrous consequences, there must be something else beyond trust that is the true source of value among persons working in a corporation. This seems to be the role that moral capital is meant to play» (2003, p. 30). The principals made varied and significant attempts to get to know their staff and involved them in school-wide, regional, national and international events. They took pride in talking about such endeavours along with the trials and tribulations they entailed. The observations and the discussions held with the respective principals showed that they related quite closely with a number of individuals that took an active part in school life. However, they offered the opportunity to lead and to follow to everyone. In fact, one of the main issues that surfaced through these observations is that principals made clear attempts to network within and across the community, expressing a clear bias to develop flat and flexible organisational structures to allow staff to participate and engage. At the same time they acknowledged that not everyone wanted to engage beyond the call of duty.

This is the challenge one faces. Sison's exploration of virtues and values has profound implications for leadership and leaders. If one thinks only of oneself it is easy to become insensitive, to become apathetic, whose interest is that of 'doing my duty', or that 'it is what I have been asked to do', or 'tell me what I have to do and I'll do it.' I am sure we have come across such statements in our life. This engagement often distances us from the human encounter, where our focus is the task. This is the risk that maybe not

many want to engage in, it is the road not taken by many. It is the openness however that takes us beyond the self and towards specific goals.

It is here that we can talk of reciprocity. If we are talking of 'coming together' this needs to be based on a goal that has value, that is worth pursuing – that is the common purpose that transcends the individual. Reciprocity calls for initiative – for setting an example, for walking the talk. I personally believe that example is contagious. One cannot expect immediate returns – or any for that matter. Exchanges need to be 'free', not tied to anything, which is regulated by a desire for communion. Reciprocity calls for relationships and relationships call the person and the community. Therefore reflecting on the person calls for an intellectual engagement, one based on respect. It is from within the person that sociability flourishes as we learn to live together (Bezzina, 2009). When we talk of 'person' we therefore mean being with others, being in relation with. Relationships make of the individual, as an isolated being, a person. It liberates the person towards a horizon full of meaning. It is the relationship that breaks individuality taking it beyond the 'self' in order to find self within others.

This helps us to conceptualise the difference between the 'individual' and 'person'. It helps us to appreciate the meaning of networking within educational institutions. This resonates the work of the great thinker of sociology – Max Weber – who famously outlined four bases for social relations, roughly summarised as tradition, self-interest, affection and shared purpose. It is this shared purpose that I am here referring to. As Adler, Heckscher and Prusak point out, «shared purpose is not the verbiage on a poster or in a document, and it doesn't come via charismatic leaders' pronouncements. It is multidimensional, practical and constantly enriched in debates about concrete problems» (2014, p. 49). It is within this context that what follows is, in my opinion, central to personal and collective growth and can have a lasting im-

pact on our encounters. Whilst they are presented separately they are intertwined and interdependent.

3. Which leadership do we deserve?

The strength of every leader is to inspire, create, strengthen, encourage and stand out from the scene. Away from the applause, the great leaders recognize that their greatest responsibility is to help create an environment where each individual can grow and fulfill his/her potential. Hoerr (2005) speaks of a leadership based on relationships. It is within such a context that «an ethic of contribution» (2014, p. 49), as Adler, Heckscher and Prusak define it, is nurtured as people work to achieve the common purpose.

One of the greatest achievements for a leader is to instill a strong sense of devotion, service and commitment to the goals of the organization and those who contribute to its success. It is necessary to become authentic and credible in the eyes and the hearts of the followers, because it is this attitude that generates the trust that transforms relationships. As Southworth points out «whatever (the) leaders wish to see happening is contingent on others actually putting it into practice ...» (2004, p. 78).

3.1. *First to serve, then to lead*

«The great leader is seen as a servant first». The challenging quote, from *The Servant*, captures the essence of the concept of servant leadership (Greenleaf, 1977). Through this oxymoron servant and leader, Robert Greenleaf questioned the very nature of leadership with new categories. The old, authoritarian models are about the power connected to a role, not about the service. Whilst this latter concept of power can eventually lead to the productive results you want, it ignores the people, their aspirations and their talents. The core of servant leadership is quite simple: authentic, ethical leaders, those we trust and

want to follow, are servants first. This, as Don Frick notes, «is a matter of intent, action, skills, capacities, and being. A servant-leader stands in sharp contrast to the person who wants to be a leader first and then, after clawing his or her way to the top, decides to perform acts of service». Leadership without service is less substantial, more ego-driven and selfish, instead of being community centered, altruistic, and empathetic. Years later the idea of Greenleaf continues to revolutionize the way we think about the workplace, overturning old organizational pyramids and placing employees at the summit. This idea, although not new, is still revolutionary and calls for more research and further considerations in the field of leadership studies.

This belief resonates the ideas of Ibarra and Hansen who talk about loosening control without losing control. They talk of leaders who are collaborative in nature: «Leaders today must be able to harness ideas, people, and resources from across boundaries of all kinds. That requires reinventing their talent strategies and building strong connections both inside and outside their organizations [...] they also need to know when to wield influence rather than authority to move things forward, and when to halt unproductive discussions, squash politicking, and make final calls» (2014, p. 32).

The school leaders observed in Trento resonate with the findings of the literature. Whilst the principals observed are unique individuals and each related to their school mission in particular ways, they shared certain characteristics which help us to identify with particular traits, values and principles that they upheld. These, in turn, determined their practices. The principals are exemplary in nature. They lead by example and believe that followership can be nurtured if people are shown exemplary beliefs and practices and do not just expect people to follow blindly.

The complexity of the work helps to bring out the character of the principal. Whilst there is a strong focus on IT systems and the systems in place guarantee open communica-

tion both with staff, the community and regional/national agencies, they rely on face-to-face encounters. These help to show from their end an unfailing focus on the 'personal encounter', on engagement, on motivating staff as they get on with their work. In fact the ten principals average at around 45% of their time interacting with others.

This helps to nurture a positive culture, one based on open communication, collaborative endeavours, and mutual support. The principals move around, communicate openly, share ideas, motivate, challenge staff, discuss, debate, deliberate, listen, take decisions. The principals are reflective by nature and disposition. They do not rush into decisions and explain and show the people that they encounter – internal and external to the school – that they take all concerns seriously. The principals allocated time to be on their own, and time to be with others to address and resolve issues. They are proactive in nature and whilst the demands may be on the increase they do not take any rash decisions.

Whilst there is strong evidence of professional autonomy at all levels, with a work ethic that is indeed commendable, this takes place within a formal and informal organisational structure based on the values/principles of trust, integrity, open communication and mutual support. The schools in which the observational studies have been conducted can be described as strong in what Bryk and Schneider (2002) describe as "relational trust."

Some of the principals have been described as authentic, trustworthy and dependable, fair. These are values that where evidenced have helped bring out the best in people, at least those who want to give of themselves to the profession. The principals know that if they have been exemplary in their comportment staff responded in a similar vein. Many staff responded positively and bonded with the principals that were supportive and it is for these reasons that they were sought. The principals that mattered were the ones that staff sought not only to address professional matters, administrative matters, but

also to handle issues of a personal nature, to seek counsel from someone they have learnt to trust. Naturally, not all the principals approached their work in the same manner and with the same intensity. Whilst all principals focused on ensuring that the legal obligations of the school were addressed most did this by engaging and involving others.

3.2. Being genuine and authentic

It is far from easy to be genuine and faithful to one's values in a world that tries to squeeze us into its mould. We are often challenged to lead superficial lives and to remain emotionally detached. This, in my opinion, has led to the creation of contexts in which people end up 'doing the job', but not truly feeling engaged. It leads to people viewing their job from a selfish rather than an altruistic perspective.

The question that school leaders need to ask themselves is how far are they trying to remain engaged and truthful to the values they uphold by doing those things, often little things that they may have neglected because of the pressures of work and performativity. Do we make it a point to greet people with a smile, to talk to the administrative staff, thanking them for the myriad things they do but often go unnoticed, by going for a coffee with a colleague or two, making sure to focus on the good that we are trying to achieve? Most of these principals do just that. They take time, even a few seconds, a minute to greet staff; to engage on school issues, to talk informally. They know that a greeting helps to create a warm climate and a positive attitude will encourage people to go that extra mile even when facing daunting tasks. Others were more formal and followed a scheduled approach to meetings. Sometimes they adopted impromptu walk arounds to engage with staff on informal and formal matters. The principals that adopted this approach relied heavily on their deputies to engage with staff whilst they dedicated their time to more strategic issues.

You can identify how staff members ex-

press gratitude in the way they talk to colleagues and the way ideas are shared. Where people are respected, are acknowledged as important to the 'purpose' of the institution they form part of they will contribute more to the achievement of goals. In such a context people feel at ease to celebrate the good and sad moments. All these things count: they create the environment that is conducive to growth and development. Showing gratitude does not cost anything but replenishes our life and our collective desire for doing things.

The way we live life influences that of others. The observations helped us to appreciate the effect of genuineness on staff members. An ethical leader demonstrates integrity and character by actions and words. It comes down to doing what is right, even when no one else is looking. These principals, whilst standing firm to the values they upheld, always approached staff with a welcoming and supportive approach even when handling extremely delicate and serious issues. They did not reprimand without offering the opportunity to the staff to adapt their practices. They gave people the opportunity to reflect and see the seriousness of the matter. However, the principals were not afraid to take disciplinary actions if needed and the observations brought out a number of incidents that the principals were engaged in and troubled by. I believe that such situations cannot be avoided but in the end help to strengthen not only the principal as person and professional but also the culture of the institution. These principals treated their staff, students, parents and community members with respect.

If we want to inspire confidence and respect in others, we need to be genuine. This is what they did on a day-to-day basis. This is well collaborated by the literature. Evans (2007) notes that: «The transformation begins with the trust that is an essential link between the leader and the follower, vital to job satisfaction and loyalty, vital to followership» (p. 135). The contexts that we have observed have helped us to appreciate that «leaders need followers to develop and implement their

vision [and that] without followership, leadership can't exist» (Bufalino, 2015, p.33). Bufalino states that «leadership is not just the scope of the leader, and followership is not just adhered to by followers. After all, leading is about following, and following is also about learning to lead» (*ibidem*, p. 35).

In the same vein, Cooper and Sawaf warn about the high price one has to pay when an organization lacks respect and trust, «Internal costs of mistrust lead to an inefficient tangle of hierarchies, communication, misperception, anger, guilt, cynicism, the consequent loss of time, energy and money. We feel compelled to write procedures or policies in great detail, often hundreds of pages, even for simple chords or passages» (1997, p. 93). This lack of confidence can be attributed to what Frank (2002) calls the «dark side» of leadership, «attitudes that include the negative effects of power, privilege, deceit, inconsistency, irresponsibility and fake loyalty» (p. 81). Unfortunately, over time, exposure to such behavior leads to a progressive loss of confidence in the integrity of the leader from the follower.

Yukl (2006) summarizes how the ethical leader is one that promotes honesty which in turn is reflected by his/her actions, his/her behaviour, values and beliefs. The author, however, acknowledges ethical leadership as a construct that is ambiguous and ambivalent. This includes several complex elements to be evaluated from a scientific point of view.

One should not underestimate the effect that this has on the genuineness of colleagues and collaborators. A life of authenticity reveals its strength in a context that shows hypocrisy and competition. A leader shows ethical integrity through their own words and actions, even in pursuing the right of dissent, creating an environment where the others are motivated and committed to follow him in pursuit of the good. Recently, Souba (2011), from a spiritual perspective, reflected that '*being a leader*' involved questioning and re-examining deeply held beliefs. The process of transformation involves change, and ethical leaders must be constantly trans-

formed. The art of being a leader is defined as «awareness, commitment, integrity and authentic joy» (p. 14). Souba argues that an ethical leader is 'joyful' during difficult times. This is so because he remains true to himself. The author believes that ethical leadership is much more than a job, but more of a vocation, so ethical leadership is not defined by the task of making the right decision, but is based upon who you are.

Manz and Sims (1993) noted four shared strategic values of a successful ethical leadership within an organization: «to act with integrity, to be fair, to have fun, and to be socially responsible» (p. 15). These values are far from easy to establish or nurture and may be a constant challenge for those leaders who wish to be exemplary in nature. The authors are of the opinion that when leaders 'walk the talk' this leads to improved organizational morale. The observations have helped us to see how the principals made it a point to take time out to reflect, albeit in different ways, but the essence is that they took time to be on their own, to seek information, to clarify matters, to deliberate rather than act on the spur of the moment. This helped others to see that they took matters seriously, that they treated everyone fairly and justly.

3.3. *Expressing care and respect*

A genuine and authentic person treats others with respect. The adage is true: people do not care what you think until they know that you care. How do we respond to people's needs and requests? We impact other people's feelings both positively or negatively by how we treat them. It is essential to take time on a regular basis to reflect on our work practices, on how we spend our time with others, the impact our decisions have on others (and on oneself). This is needed to develop the *culture of kindness* that Scrivens (2013) talks about.

The principals showed who they were to others through their accessibility; the way they gave of their time to whoever needed their

guidance; the language they used; the level of sensitivity expressed as they engaged. The principals created various opportunities for staff to actively participate in initiatives, creating spaces for people to participate in decision making. All this helped to nurture the trust needed to take their organisation forward.

We are all on a journey. How do we engage with the journey that our staff are undertaking? As they go through this journey so many things can happen, so many things crop up (e.g. personal loss; health problems, bringing up a family) that unless people find supportive structures and systems in place they can give up as soon as they encounter a problem. Maybe all generations have faced such problems, maybe in the past we had a stable family and extended family to fall on. Now, we cannot take things for granted. It is here that the element of care is crucial. It is indeed a value that brings out the true character of a person and institution. So many people can fall by the wayside and we need to ask ourselves where we were when we could have held out a helping hand. Whilst I am not against a context of managerialism, performativity and accountability we have to be wary of a context that has led us to think and relate in particular ways to people. Such a culture may undermine the value of communion and we have to work at it to make sure that people remain our focal point. There were instances where a number of principals showed that they were concerned about the welfare of the students and gave time for them to understand what particular students were going through; they supported their parents; they listened to them; offered them advice; showed solidarity at that crucial moment. It is in such instances that the school becomes a community of service.

3.4. *Being humble... willing to serve*

The essayist Ralph Waldo Emerson said: «A great man is always willing to be little». Although it is a Christ-like virtue, humility is seldom understood or admired. Some people

consider it strange for the person at the top to show humility. Bending the knee to help others, to admit having made a mistake does not come easy.

This is where our educational systems may have failed us. Education aims at providing students with content knowledge and preparing them to regurgitate things at exam time – instead of developing the skills to build character and instil virtue. Employers express the need for the education system to develop active citizens, who are innovative, creative, willing to work in teams, entrepreneurial, loyal. To achieve this, a holistic approach is needed: aiming at forming character, shaping attitudes, producing thoughtful, virtuous people.

3.5. *Creating teamwork and capacity building*

One of the most congruent findings from the contemporary view of effective school leaders is summed up by Riley and MacBeath who state that:

Effective school leaders are distinguished by their vision and passion and by their capacity to bring a critical spirit into the complex and demanding job of headship, whilst at the same time focusing on staff and pupil performance, and on classroom pedagogy (1998, p. 151).

Contemporary leadership literature (Day & Sammons, 2013) has produced some major developments in the reconceptualization of educational leadership for successful school reform. Leadership is now associated with concepts such as empowerment, transformation and community building. As the above quote highlights the emphasis is on vision and vision setting, one based on a strong passion and commitment to learning. The literature now talks of leadership capacity which implies a broad-based, skilful participation in the work of leadership. Leader-

ship no longer refers only to titular or officially designated leaders, but can be distributed within the school among members of the school community (Harris, 2013). The ability to lead is dependent on others and the relationships or networks leaders cultivate (Fullan, 2001). As Sergiovanni (2007, p. 83) notes, «empowerment derives its full strength from being linked to purposing: everyone is free to do what makes sense, as long as people's decisions embody the values shared by the school community. When empowerment is understood in this light, the emphasis shifts away from discretion needed to function and toward one's responsibility to the community».

Such a definition of leadership implies encouraging and redistributing responsibilities. This highlights the importance of capacity building. A widely accepted definition of capacity building is «the collective competency of the school as an entity to bring about effective change» (Harvey, 2003, p. 21). This implies that schools need to adopt a collaborative culture, which draws upon the full range of professional skills and expertise to be found among the members of the organisation (Fullan & Hargreaves, 1996). Such management cultures move us away from the individuality that characterised schools of the previous generation, the hierarchical model of management, teacher conservatism and isolation (Kotter, 1995), and towards the high-performing organisation distinguished by those teams in which each member is a «self-led, growing and dynamic individual prepared to contribute to the greater good of the team and the organisation» (Sawatzki, 1997, p. 147). It also implies the amount of decision making latitude given to schools to «customize its staffing, schedule, materials and teaching methods» (Ouchi, 2006, p. 302).

Principals can sustain improvement through capacity building and equipping teachers to take initiative, to lead innovation and development (Bezzina, 2009). The message is unequivocal: sustaining the impact of improvement requires the leadership ca-

pability of many rather than of few, and improvements in learning are more likely to be achieved when leadership is instructionally focused on teaching and learning. It also implies that initiatives are undertaken in a systematic and sustainable manner within the school and district settings. Schools continuously transform themselves through their own internal capacity (Du Four & Mattos, 2013). It occurs every day in activities such as sharing of good practices and model lessons, cross-disciplinary teaching, cross-grade activities, and sharing of subject matter expertise (Aseltine, Faryniarz & Rigazio-DiGilio, 2006).

The principals that we observed made sure that they were accessible to staff, that they supported them personally and professionally. They made them aware that their role was not only directed at ensuring compliance and adherence to the roles that each individual had to fulfil, but that they were respected as individuals that have come together to work to achieve common goals. In many ways they served as facilitators. They acted in a transformational manner, Whilst acknowledging and ensuring that things are carried out by respecting protocol, roles and responsibilities (i.e. being transactional by doing things right) they adopted a leadership that is supportive, participative, that is vision driven and value-based.

The principals created opportunities for themselves and their staff to spend time together, holding seminars that see them engaged in different initiatives. School staff are involved not only in academic work and ensuring that the majority of students excel. They are also making sure that students are provided with opportunities to engage in different social, cultural and artistic events. This helps them to become more sensitive to the needs of the community, the region, country and the world around them. This implies that teachers are empowered to take the lead, to create opportunities for adults and students alike to enrich their lives in varied ways. Together they engage in nurturing 21st century

skills. Quite a number of the schools observed were proud of the varied engagements that they involved themselves in and the achievements that emanated from such participation. It wasn't just the principals that spoke with enthusiasm and passion about things but their staff as well. This helped to highlight not only a sense of ownership and a commitment to a shared purpose.

4. What have we learnt ... what insights for the future?

In his book *On Becoming a Leader* (2009), the late Warren Bennis said the differences between leaders and managers are «the differences between those who master the context and those who surrender to it» (p. 13). This is a very poignant statement that spells out a good distinction between managers and leaders. Faced with difficult circumstances it is important to see how people relate to the various and varied contexts they are working in. Such variables include the region the school is in, the community, state of the economy, academic profile of staff and the levels of teacher motivation. It is within such a context that the distinction between manager and leader can be understood and related to. Only when you reflect on your 'walk the talk' will you appreciate how you define leadership.

The models of leadership that will make a difference in this world will focus on the connection, the presence and the character. Every organization begins and ends with people. Every leadership approach begins with an inner journey. Individuals discover and claim their core values, develop a vision for how the world could be different, find their personal voice for expressing their vision.

The challenge facing any leader is to transform institutions from ordinary organizations, by their mere instrumental value, to focusing more on doing the right things, in real communities of practice. The assumption is that as this is a community based on authentic relationships between people, only the

people can give life to the community. The new leader will put people at the centre of every action and must be able to create a dialogue between different parts of the organization, celebrating differences without imposing uniformity.

It is my opinion that leadership is a vocation. This implies loving what you get to do and get to care for whilst serving others. Think about the difference between an organization and leadership that pays attention to everyone rather than one that only caters to a few. Think about the impact your invitation to a meeting or gathering will have on members of an organization that are often left out or never involved in the decision making process. Think about the impact of telling these valued but overlooked employees that they work for an organization that supports their desire to come together, sit in a comfortable setting to meet their colleagues and discuss future developments. Think about why you chose to serve and lead. Think about how much you care. Think about why you act in particular ways.

This may all sound grand and, yes, would work in an ideal world. However, there is a growing literature that shows that one way of countering inertia, stress and lack of empowerment is through authentic leadership. When leaders express effort, agency and commitment, and inject hope, resilience and a positive mood this has a direct impact not only on other people but also on outcomes, on the way people reach goals/targets. So, whilst authentic leadership has an impact on the well-being of leaders and their followers it also leads to improvement in the way people handle organizational goals, turning tasks into meaningful engagements.

5. Concluding remarks

The observation study helped to highlight that although the principals came with different backgrounds and different experiences, they exhibited a number of traits, adopted sim-

ilar approaches and had particular dispositions that made a difference to the communities they formed part of. The character of the principal made a significant difference to the climate of the school. Whilst all the ten principals observed are unique individuals and each related to their school mission in particular ways it is noteworthy to acknowledge particular practices that they shared or can learn from.

The road to leadership does not imply that leaders work on their own leading the rest of the staff to achieve stated goals, national standards, etc. They are people who acknowledge what needs to be achieved and spend a considerable amount of time making sure that school plans are being achieved. However, most of their actions can be described as transformational in nature as the principals engage with different entities (school network, community/regional partners) to create learning opportunities for the school. They engaged with staff in interesting and varied ways. Whilst all principals respected the professional autonomy of teachers they created opportunities for teachers to reflect on their professional roles and commitment. They did so by working alongside teachers in small groups; others offered and facilitated participation in CPD, seminars or other projects. All made themselves accessible to staff in different ways. Some made it a point to start the day by being at the College coffee shop so that staff and students could go and chat; others went to the staff room to greet teachers before they went to their office; most had an open door policy so staff knew where to find them and could discuss both personal and professional issues.

They all took time to reflect, to engage in serious thought about critical issues that were effecting the school. The observations allowed us to capture in essence the true meaning of leadership as a process; one becomes a leader by reacting in a positive manner to the context one is in. It truly embraces the belief of Ralph Waldo Emerson that «man is only half himself, the other half is his expres-

sion». All principals may be different but the critical issue is that they did express themselves and made sure to allow others to do the same.

The intent of this article has been to highlight a leadership that matters, a leadership that has gone unnoticed. The model of leadership that is making a difference, even in an Italian education system that is highly centralised, is a model of leadership that focuses on character, on presence, on connections. Our studies have highlighted a group of principals

who express a strong and determined commitment to the school's vision, who express an unconditional commitment to serve, who work beyond the norm, who provide expertise, counsel and direction. As the leadership expert, speaker and author John Maxwell points out «[...] good character is not given to us. We have to build it piece by piece – by thought, choice, courage and determination. This will only be accomplished with a disciplined lifestyle» (1993, p. 178). This is the leadership that is making a difference in unassuming ways.

References

- Adler P., Heckscher C. & Prusak L. (2014). Building a Collaborative Enterprise. In *Harvard Business Review*, Spring, pp. 46-53.
- Asetline J., Faryniarz J. & Rigazio-DiGilio A. (2006). *Supervision for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bennis W. (2009). *On Becoming a Leader*. 4th edition. New York: Basic Books.
- Bezzina C. (2009). An Uncompromising Attitude to Learning. *Imagining the twenty first century archivist: new strategies for education and training*. XLI International Conference of the Round Table on Archives 17-21st November 2009, Intercontinental Hotel St Julian's, Malta.
- Bhindi N. & Duignan P. (1997). Leadership for a new century: authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management and Administration*, 25(2), pp. 117-132.
- Bogue E.G. (1994). *Leadership by design: Strengthening integrity in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryk A. & Schneider B. (2002). *Trust in Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bufalino G. (2015). Where have all the followers gone? *The Executive*, 64, pp. 29-35.
- Cooper R. & Sawaf A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in business*. London: Orion Business.
- Bush T., Bell L. & Middlewood D. (eds.) (2010). *The Principles of Educational Leadership & Management*. 2nd edition. London: Sage.
- Day C. & Sammons P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Education Trust, Reading Berkshire, UK.
- Day C., Sammons P., Leithwood K., Hopkins D., Gu Q., Brown E. & Ahtaridou E. (2011). *School leadership and student outcomes: building and sustaining success*. Maidenhead: Open University Press.
- DuFour R. & Mattos M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership*, 70(7), pp. 34-40.
- Evans R. (2007). The authentic leader. In: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Frank D.G. (2002). Meeting the ethical challenges of leadership. *Journal of Academic Librarianship*, 28(1/2), p. 81.
- Fullan M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Fullan M. & Hargreaves A. (1996). *What's worth Fighting for in your School*. New York: Teachers College Press.

- Greenleaf R.K. (1977). *Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Hallinger P. & Huber S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), pp. 359-367.
- Harris A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(5), pp. 545-554.
- Harvey S. (2003). 'Looking to the Future' in *Ldr*, London: National College for School Leadership, 1(7), pp. 21-23.
- Hoerr T.R. (2005). *The art of school leadership*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ibarra H. & Hansen M.T. (2014). Are You a Collaborative Leader? In *Harvard Business Review*, Spring, pp. 26-32.
- Kotter J.P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail, *Harvard Business Review*, 73 (2), pp. 59-67.
- Kouzes J.M. & Posner B.Z. (1987). *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Manz C.C. & Sims H.P. (1993). *Business with Bosses: How Self-Managing Teams are Building High-Performing Companies*. New York: Wiley.
- Maxwell J.C. (1993). *Developing the Leader within You*. Nashville: Nelson Business.
- Northouse P.G. (2012). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2013). Synergies for better learning: an international perspective on evaluation & assessment. [online] Available from: www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf
- Ouchi, W.G. (2006). Power to the Principals: Decentralization in Three Large School Districts. *Organization Science*, 17(2), 298-307.
- Riley K. & MacBeath J. (1998). 'Effective Leaders and Effective Schools' in MacBeath J (Ed.) *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Chapman.
- Sawatzki M. (1997). 'Leading and Managing Staff for High Performance' in B. Davies & L. Ellison, *School Leadership for the 21st Century*, London: Routledge.
- Scrivens J. (2013). How do you turn random kindness into a Culture? And why would you? *Leadership & Change*, 1, pp. 20-28.
- Sergiovanni T.J. (2007). Leadership as Stewardship: "Who's Serving Who?" pp. 75-92. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, 2nd Edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni T.J. (2006). *The Principalship: a Reflective Practice Perspective*. 5th edition. Boston: Pearson Education Inc.
- Sison A.J.G. (2003). *The Moral Capital of Leaders: Why Virtue Matters*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Souba W.W. (2011). The being of leadership. *Philosophy, Ethics & Humanities in Medicine*, 6(1): pp. 5-15.
- Southworth, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Stoll L. & Fink D. (1996). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Thody A. (2003). Followership in educational organisations: a pilot mapping of the territory. *Leadership & Policy*, 2(2), pp. 141-156.
- Yukl G.A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Conclusioni dalla ricerca sulla Leadership per l'apprendimento in Provincia di Trento: cosa abbiamo imparato e quali implicazioni per le politiche dell'istruzione

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Dipartimento di Management - via Capo di Lucca, 34 - 40126 Bologna (Italia) - Tel. +39 051 2098100 - e-mail: angelo.paletta@unibo.it.

Estratto

L'articolo conclusivo dello special issue da una serie di indicazioni operative derivanti dagli esiti della ricerca sulla Leadership per l'Apprendimento realizzata nelle scuole della Provincia di Trento. Vengono presentate le possibili ricadute a livello dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici, a livello delle politiche di istruzione locale e nazionale e per la valutazione dei dirigenti scolastici.

Parole chiave: leadership per l'apprendimento, sviluppo professionale dei dirigenti scolastici, politiche di istruzione, valutazione dei dirigenti scolastici.

Abstract

The concluding article in the special issue provides a series of practical suggestions stemming from the results of research in the Leadership for Learning study carried out in schools in the province of Trento. The article presents the possible spin-offs in terms of professional development of head teachers, local and national education policy and the evaluation of head teachers.

Key words: leadership for learning, school principals professional development, educational policies, evaluation of school principals.

Zusammenfassung

Der abschließende Artikel der Sonderausgabe enthält eine Reihe operativer Hinweise, die sich aus den Ergebnissen der Forschung über Leadership für das Lernen ergeben, die in den Schulen der Provinz Trient durchgeführt wurde. Es werden die möglichen Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung der Schulleiter, auf die lokale und nationale Bildungspolitik und auf die Bewertung der Schulleiter vorgestellt.

Schlüsselwörter: führung für das lernen, berufliche entwicklung von schulleitern, schulpolitik, beurteilung der schulleitung.

1. Introduzione

Il progetto di ricerca promosso da IPRA-SE presenta molti aspetti di innovazione per il nostro paese relativamente allo studio della leadership scolastica. L'intento è posizionarsi sugli standard della ricerca internazionale dal punto di vista degli obiettivi perseguiti e delle metodologie di analisi. In sintesi, nei punti seguenti sono riassunti i principali aspetti metodologici.

Sul fondamento dei costrutti teorici di leadership for learning, desunti da una ricca letteratura internazionale, il progetto di ricerca ha contestualizzato le pratiche di leadership in modo coerente con le caratteristiche della dirigenza scolastica nel nostro paese, sviluppando un costrutto empiricamente osservabile sulla base delle pratiche manageriali relative a cinque processi: a) direzione strategica; b) organizzazione della didattica; c) autovalutazione e miglioramento, d) sviluppo del capitale professionale, e) gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder.

L'assunzione di fondo della ricerca è che il lavoro del dirigente scolastico è unitario, per sua natura sistemico e soltanto astrattamente può essere frammentato in specifici compiti e dimensioni. Pertanto, la ricerca ha inteso costruire e testare empiricamente un Indice di Leadership per l'Apprendimento capace di catturare la complessità del ruolo del DS e di sintetizzare la multidimensionalità delle sue azioni. La ricerca ha previsto lo studio degli effetti quantitativi dell'indice di leadership misurato per ciascun dirigente scolastico attraverso un modello ad effetti indiretti in cui le variabili di ambiente di apprendimento (clima, auto efficacia, individuale e collettiva, soddisfazione per le condizioni lavorative da parte degli insegnanti) fungono da variabili di mediazione rispetto agli apprendimenti degli studenti (variabile dipendente), tenuto conto degli effetti di variabili antecedenti (tratti personali del DS) e di variabili di moderazione (contesto socio economico culturale della scuola).

Il concetto di leadership scolastica che è

alla base di questo studio è ampio perché cerca di portare alla luce attraverso un'indagine nelle medesime scuole sia la leadership trasformazionale del DS (transformational) sia la leadership didattica (instructional) degli insegnanti, in un quadro di integrazione funzionale alla qualità dei processi di miglioramento nelle scuole. In particolare, il questionario rivolto alle cosiddette figure di sistema ha permesso di rispondere a domande sugli effetti di mediazione della leadership degli insegnanti, rispetto alla leadership del DS, sullo sviluppo di capacità organizzative per il miglioramento, sull'efficacia dei programmi di sviluppo professionale continuo e sull'impegno delle figure di sistema nei processi a supporto del miglioramento.

Dal punto di vista metodologico, lo studio degli effetti quantitativi della leadership è stato condotto utilizzando un modello di regressione multilivello ad equazioni strutturali il quale oltre a misurare gli effetti indiretti della leadership, coerentemente con le assunzioni teoriche della ricerca, ha consentito di testare in modo rigoroso le variabili del modello, a differenza di metodi più tradizionali che semplicemente ignorano l'errore di misurazione delle variabili. Si tratta di un avanzamento della ricerca quantitativa sulla leadership in Italia, in quanto l'adozione di questo approccio permette di verificare l'esistenza di una variabile latente "leadership" rispetto alle variabili manifeste contenute in un questionario somministrato agli insegnanti. Nella letteratura di "leadership e management scolastico", i tre principali paradigmi di ricerca impiegati sono la ricerca quantitativa, la ricerca qualitativa e la ricerca mista, con una pluralità di metodi e approcci che dipendono dagli specifici obiettivi perseguiti, dalla caratteristiche dell'oggetto osservato e dalle risorse disponibili. La ricerca mista (nota a livello internazionale come "mixed-method research") è il paradigma che combina sistematicamente aspetti quantitativi e qualitativi in un unitario studio per sfruttare il vantaggio dell'integrazione. Il progetto di ricerca IPRA-SE si è basato su un metodo misto per catturare la ric-

chezza degli approcci di leadership dei dirigenti scolastici e dei ruoli di leadership degli insegnanti, mettendo in campo una pluralità di strumenti e metodologie quantitative e qualitative (un'intervista semi-strutturata al DS, un questionario rivolto agli insegnanti, un questionario rivolto alle "figure di sistema", l'applicazione di un protocollo di osservazione sul campo) da cui desumere informazioni approfondite sul significato delle pratiche di leadership in specifici contesti professionali e territoriali. In particolare, la base qualitativa di analisi è stata assicurata attraverso due strumenti: la registrazione e la trascrizione delle interviste ai DS trentini e l'applicazione del protocollo di osservazione partecipante.

Ai dirigenti scolastici che hanno condotto le interviste è stato chiesto di analizzare il testo registrato e trascritto delle stesse interviste, desumendo il punto di vista dei DS trentini in merito alle loro pratiche manageriali, ai vincoli istituzionali, organizzativi, sociali che incontrano quotidianamente nel loro lavoro e alla "strategie organizzative" che mettono in atto. Particolare attenzione è stata dedicata all'analisi degli effetti dei sistemi di valutazione, adottati nella Provincia Autonoma di Trento in largo anticipo rispetto al resto dell'Italia, allo scopo di investigare le implicazioni dei sistemi di accountability e come i dirigenti cercano di bilanciare le richieste esterne delle autorità amministrative con le istanze locali e la complessità dell'organizzazione scolastica.

L'osservazione partecipata di dieci dirigenti scolastici durante una settimana lavorativa di cinque giorni, ha consentito uno studio approfondito del lavoro del dirigente, cercando di entrare nel vivo di ciò che fa nel quotidiano, del modo in cui organizza e utilizza il tempo professionale, le cerchie sociali con cui interagisce, le contingenze che gestisce, il complesso di soft skills che mette in campo adattandosi alle circostanze, gli stili relazionali che esibisce stabilmente. L'osservazione sul campo, seppure limitata come numero di dirigenti e come arco temporale di osservazione (le prime due settimane del

mese di maggio 2014), offre una rappresentazione reale dei ruoli e delle responsabilità dei dirigenti scolastici, utile per apprezzare la complessità della funzione dirigenziale nel proprio contesto, ma anche la sua coerenza rispetto al profilo formale astrattamente disegnato dalle norme. Se da una parte ciò dovrebbe servire per far riflettere il singolo DS su come e quanto ciò che fa corrisponde all'immagine che ha di sé come dirigente, dall'altro l'osservazione sul campo dovrebbe fornire indicazioni alle autorità amministrative per verificare la consistenza del profilo professionale, la sua tenuta rispetto al dinamismo dei contesti, le politiche di sostegno alla scuola e le stesse politiche di reclutamento, formazione e valutazione dei DS.

Infine, grazie alla pluralità degli strumenti di indagine è stato possibile fornire un supporto all'autoanalisi delle pratiche di leadership, restituendo al DS uno specchio di osservazione multidimensionale (insegnanti, intervistatori, osservatore) per una riflessione autentica su forze e debolezze dell'azione di leadership rispetto alle condizioni di contesto. Al tale fine, il progetto ha previsto la consegna a ciascun DS di un report personalizzato sulle proprie pratiche di leadership grazie al quale ogni dirigente è stato messo nelle condizioni di interpretare il proprio "posizionamento" comparativamente a tutti i dirigenti che hanno partecipato al progetto e ad un più ristretto "gruppo dei pari" per caratteristiche istituzionali.

2. Ricadute sullo sviluppo professionale

La ricerca è arrivata a quantificare per ciascun dirigente scolastico tre diversi indici di leadership, cogliendo il punto di vista rispettivamente di insegnanti, collaboratori e pari. In aggiunta, per un più ristretto gruppo di 10 dirigenti trentini il progetto ha previsto l'applicazione di un protocollo di osservazione partecipante che ha avuto come risvolto la costruzione di un caso di studio su ciascun DS

che ne descrive in profondità il lavoro quotidiano.

Non rientrava tra gli obiettivi del progetto fornire agli organi amministrativi un ranking dei dirigenti della PAT che potesse essere utilizzato per scopi di valutazione delle prestazioni e incentivazione. Gli scopi del progetto sono stati orientati essenzialmente dall'intenzione di contribuire allo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici trentini.

Tuttavia, ciò non significa che i risultati raggiunti non possano avere ricadute più generali sulla governance del sistema di istruzione e formazionale. In effetti, gli strumenti e le metodologie di leadership assessment sperimentate attraverso il progetto IPRASE possono rappresentare un utile punto di riferimento per la valutazione esterna oltre che per l'autovalutazione dei dirigenti scolastici.

In particolare, gli strumenti messi a punto concettualmente e testati empiricamente (l'indice di leadership for learning, i questionari, le interviste, il protocollo di osservazione) possono essere replicati anche in scuole diverse da quelle che hanno direttamente partecipato al progetto. I singoli dirigenti scolastici possono essere interessati a replicare nella propria scuola la somministrazione del questionario insegnanti e "collaboratori" per acquisire sistematicamente consapevolezza sulla propria azione di leadership in una prospettiva di school improvement. In precedenti esperienze analoghe a quella condotta in questo studio, i dirigenti hanno trovato utile "scoprire" i cambiamenti nelle pratiche di leadership in concomitanza con un nuovo incarico oppure con processi di turnover che determinano cambiamenti radicali della popolazione scolastica (Mitchell, Castle, 2005).

All'interno di questa filosofia di fondo del progetto, i risultati della ricerca hanno avuto potenziali ricadute sul piano dello sviluppo professionale.

In effetti, la ricerca fornisce indicazioni per la progettazione di successivi corsi di formazione e seminari di approfondimento, rivolti a dirigenti scolastici e alle figure di sistema, consentendo non solo di essere più selettivi

sul tipo di formazione da proporre, ma anche di ripensare il modello di formazione, come peraltro richiesto dagli stessi dirigenti.

La restituzione personalizzata, pur lasciando nell'anonimato gli altri dirigenti, ha offerto al singolo dirigente una pluralità di chiavi di lettura quali-quantitative:

- i punteggi ricevuti dal dirigente scolastico in 21 dimensioni di leadership, raggruppate in cinque processi manageriali (direzione strategica, organizzazione della didattica, autovalutazione e miglioramento, sviluppo del capitale professionale, gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder), che riassumono l'esito delle interviste condotte da due intervistatori esterni (un dirigente scolastico e un ricercatore);
- il punto di vista degli insegnanti della medesima scuola del dirigente scolastico, espresso attraverso il punteggio raggiunto nell'indice di leadership per l'apprendimento e nei cinque processi di cui si compone;
- il punto di vista degli insegnanti che svolgono funzioni di leadership distribuita all'interno della scuola e che a differenza degli altri insegnanti e degli intervistatori esterni dovrebbero trovarsi in condizioni meno sfavorevoli in termini di percezione delle pratiche di leadership o comunque offrire un differente punto di vista sul lavoro dirigenziale;
- il report dell'osservazione partecipante condotta da un osservatore esterno che ha trascorso con il DS un'intera settimana lavorativa condividendone ogni aspetto della vita professionale, grazie alla quale è restituito un resoconto obiettivo su responsabilità e ruoli effettivamente giocati nel quotidiano, uno specchio mobile su cosa fa, quando lo fa, con chi lo fa, con quali stili di leadership.

I report personalizzati hanno rappresentato una base empirica sul cui fondamento il DS ha potuto sviluppare una riflessione per-

sonale sulle proprie pratiche di leadership. L'autovalutazione della leadership ha quindi rappresentato una base di riflessione per aprire un confronto con i dirigenti all'interno di focus group personalizzati rivolti ai singoli e dedicati alla possibile identificazione di obiettivi di miglioramento dell'azione di leadership, contestualizzati rispetto alla specifica realtà scolastica.

3. Implicazioni per le politiche dell'istruzione

I risultati della ricerca hanno implicazioni anche dal punto di vista delle politiche dell'istruzione locali e nazionali. Il quadro normativo delineato dal DPR n. 80/2013, la direttiva n.11/2014, la c.m. n.47/2014 ha disegnato un nuovo sistema di accountability dell'istruzione nel nostro paese. Il dirigente scolastico è al centro dei processi di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione previsti nel ciclo di gestione della performance scolastica. L'impatto potenziale sul lavoro dei DS italiani può essere importante, essendo chiamati non solo a rivedere l'assetto organizzativo formale per accompagnare il ciclo di gestione della performance (redistribuzione di ruoli e responsabilità al personale, costituzione di nuclei di valutazione e team per il miglioramento, revisione delle procedure interne di informazione e comunicazione, ecc.), ma soprattutto a coinvolgersi direttamente per guidare i processi organizzativi di autovalutazione-miglioramento-rendicontazione. È concreto il rischio di "effetti avversi", ovvero di dirigenti scolastici che interpretano in modo distorto le richieste dei nuovi sistemi di accountability, "disconnettendosi" o, per contro, facendosi "colonizzare", nel significato che abbiamo dato a questi profili sulla base delle evidenze raccolte attraverso la ricerca IPRASE. Un possibile antidoto è accompagnare lo sviluppo professionale del DS, promuovendo pratiche di leadership for learning che integrano quelle di autovalutazione e miglioramento all'interno di una concezione

"equilibrata e tonda" della figura dirigenziale, capace di trasformare le richieste dei nuovi sistemi di accountability in opportunità di sviluppo organizzativo della scuola e di sviluppo personale verso posizioni di "avanguardia".

D'altra parte, lo sviluppo professionale di competenze di leadership è soltanto un tassello di un mosaico di elementi che dovrebbe essere tenuto insieme in modo coerente. I dati e i modelli di analisi impiegati in questa ricerca dimostrano che la formazione non è la panacea delle pratiche di leadership for learning. Occorre porsi domande più ambiziose, a cominciare dalla questione se l'attuale assetto istituzionale dell'autonomia scolastica e il profilo formale di responsabilità del dirigente scolastico, siano coerenti con la necessità di promuovere approcci e filosofie gestionali orientate alla leadership per l'apprendimento. Le pratiche di leadership studiate in questa ricerca possono offrire spunti ai decision makers in vista del ridisegno normativo del profilo di responsabilità del dirigente scolastico.

Il ddl scuola n. 2994 – presentato dal Governo il 27 marzo 2015, divenuto legge con la pubblicazione in Gazzetta ufficiale del 15 luglio 2015 (L. 107/2015) – rafforza l'autonomia didattica, organizzativa e finanziaria delle istituzioni scolastiche, potenziando le funzioni del dirigente scolastico e le connesse responsabilità. Il DS assume un ruolo centrale nell'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa Triennale (POFT) attraverso il quale viene pianificata l'offerta formativa dell'istituzione scolastica e il complesso delle risorse – umane, infrastrutturali, tecnologiche e finanziarie – per realizzare l'offerta formativa. In particolare, la legge 107 stabilisce che il DS «svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, nonché della valorizzazione delle risorse umane» (c. 78).

Il profilo di responsabilità del dirigente scolastico, letto in aggiunta con l'avvio del nuovo SNV, implica lo sviluppo di pratiche manageriali di orientamento strategico, organizzazione della didattica, di autovalutazione e miglioramento, di sviluppo del capitale professionale e di gestione delle reti e delle relazioni con gli stakeholder del territorio, in linea con le categorie teoriche sviluppate nel corso del progetto IPRASE. Come abbiamo più volte sottolineato nel presentare il framework teorico della ricerca, non si deve fare l'errore di banalizzare la figura del DS, idealizzando in senso negativo la figura del "preside-manager". La questione, secondo il punto di vista sostenuto in questa ricerca, non è se i dirigenti scolastici siano o meno dei manager; riteniamo che su questo non vi debba essere alcun dubbio: i DS sono manager! Piuttosto non dobbiamo fare l'errore di pensare al "preside-manager" con le categorie ormai sbiadite anche nel mondo delle imprese, del "management scientifico" (Sergiovanini, 2000; Leavitt, 2005; Hamel, 2009; Mintzberg, 2009; Birkinshaw, 2012; Hargreaves, Byle & Harris, 2014), ovvero di un ben definito approccio manageriale (le cui caratteristiche salienti sono state descritte più di un secolo fa da Max Weber e Frederick Winslow Taylor), tanto amato da certa letteratura perché si presta ad assurgere il ruolo di sparring partner "perdente" della leadership. La contrapposizione manager/leader è sterile e non aiuta a comprendere la complessità della figura del dirigente scolastico. Le scuole italiane hanno bisogno di maggiore autonomia, ma la maggiore autonomia si basa sull'assunto che la scuola sia dotata delle competenze per gestirla con efficacia (Paletta, 2014). In questi termini, la legge n. 107 del 2015 afferma un principio basilare e cioè che il rafforzamento dell'autonomia scolastica deve essere accompagnato dal «potenziamento e dalla valorizzazione delle funzioni del dirigente scolastico ...». Tuttavia, dare più potere ai dirigenti non si traduce in modo automatico in scuole più efficaci orientate all'apprendimento. Scuole autonome effica-

ci hanno bisogno di una leadership dell'apprendimento la cui fonte non promana unilateralmente dal dirigente scolastico, ma è condivisa con gli insegnanti ed è distribuita nei punti nevralgici dell'insegnamento.

Non possiamo dare per scontato che le scuole esprimano spontaneamente una leadership distribuita o che siano in grado di farlo in maniera stabile e sistematica nel tempo.

Per queste ragioni è particolarmente rilevante il tema della valorizzazione delle "figure di sistema". Spesso il dibattito intorno a questo tema è inteso in senso restrittivo come un problema di delega top-down di poteri decisionali all'interno di una gerarchia manageriale che dal dirigente scolastico si dispiega attraverso l'esercizio formale di autorità da parte di figure quali il vicario e altri diretti collaboratori, con la conseguenza che l'approccio culturale risulta essere appiattito sulla vice dirigenza e i diretti collaboratori, come una sorta di panacea per la gestione della complessità organizzativa. Su questo punto, opportunamente, la legge 107/2015 prevede che il dirigente scolastico possa individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al 10% di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica. Tuttavia, il c. 83 stabilisce anche che «... dall'attuazione delle disposizioni del presente comma non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica». Di fatto, la valorizzazione sul piano finanziario delle figure di sistema sarà possibile soltanto attraverso i meccanismi previsti dai commi 126-128 in ordine alla valorizzazione del merito del personale docente, ma in modo subordinato ai criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti. Pertanto, se tali criteri dovessero essere ristretti ai soli "meriti disciplinari", escludendo le attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica, verrebbe a mancare un equilibrato sistema di incentivi per riconoscere e ricompensare la leadership dei docenti.

Valorizzare in modo adeguato la leadership dei docenti può rappresentare un'importan-

tante leva per affrontare alcune criticità che sono causa di scarsa qualità ed equità delle nostre scuole. Anzitutto, è una delle vie per restituire dignità di ruolo agli insegnanti. Le competenze organizzative di coordinamento, progettazione, valutazione, gestione di reti, che i docenti dimostrano di acquisire sia con la formazione tradizionale, ma soprattutto sul campo con la pratica quotidiana della professione, devono poter essere riconoscibili, certificabili e spendibili sia all'interno della scuola di appartenenza sia più diffusamente a favore del sistema educativo, del mondo del lavoro e non ultimo per importanza, quale requisito di base per accedere alla carriera dirigenziale nella scuola.

Allo stato attuale, l'assenza di regolamentazione di queste figure intermedie ad elevata professionalità, impedisce di introdurre nella scuola un vero e proprio middle management. Non essendoci alcun riconoscimento per il maggior carico di lavoro, di percorsi di carriera e livelli retributivi sufficientemente differenziati, mancano gli incentivi estrinseci per attrarre e trattenere figure di qualità. In effetti, sebbene la leadership distribuita possa operare nelle scuole anche senza un middle management, nella realtà l'elevato turnover del personale determina la perdita da parte delle scuole di insegnanti con competenze di leadership. Un lungo e paziente investimento di risorse intellettuali e di relazioni fiduciarie nei confronti di queste figure può dissolversi velocemente senza alcuna possibilità per le singole comunità scolastiche di trattenere capacità chiave che contribuiscono a dare stabilità e qualità diffusa alle pratiche educative.

4. Implicazioni per la valutazione dei dirigenti scolastici

Una trattazione a parte meritano le implicazioni della ricerca rispetto al tema della valutazione dei dirigenti scolastici. Nel momento in cui stiamo scrivendo questo articolo, un nuovo quadro normativo dovrebbe riu-

scire a dare forza all'implementazione di un nuovo sistema di valutazione dei dirigenti scolastici dispetto di ben tre precedenti sperimentazioni. La legge 107 del 2015, nel prevedere il rafforzamento dei poteri del dirigente scolastico, stabilisce i criteri generali che dovranno ispirare gli "indicatori per la valutazione" (comma n. 93), richiamando esplicitamente:

- il contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al DPR n.80 del 2013;
- il possesso di competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, la correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale;
- la valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali;
- l'apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale;
- il contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;
- la direzione unitaria della scuola, la promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole.

Come si può facilmente evincere, la lettera della norma è poco chiara e non di immediata interpretazione. Da un lato, si presenta molto generale facendo riferimento al possesso di "competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati", dall'altro è ridondante richiamando criteri che sono sovrapponibili come "il contributo al perseguimento dei risultati per il mi-

glioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione” e al contempo “il contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici nell’ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale”.

Opportunamente, la legge specifica tra i criteri la “valorizzazione del personale”, coerentemente con l’ampliamento dei poteri decisionali del dirigente su selezione, formazione e valutazione dei docenti.

Tali previsioni dovrebbero fornire chiarezza all’applicazione dell’art. 25 del D.lvo n.165/2001 che attualmente costituisce il riferimento per la valutazione dei dirigenti: *«I dirigenti scolastici rispondono in ordine ai risultati [...] che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l’amministrazione scolastica regionale, presieduto da un dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all’amministrazione stessa».*

La specificità della funzione dirigenziale nel settore dell’istruzione è affermata sistematicamente all’interno della disciplina della pubblica amministrazione, ma la normativa italiana non precisava quali fossero i risultati rispetto ai quali i dirigenti scolastici sarebbero stati valutati. In effetti, l’art. 25, si limita a fornire una descrizione generale del profilo di responsabilità dirigenziale affermando che *«il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell’istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio».*

Nel delimitare i poteri del dirigente scolastico rispetto alle competenze degli organi collegiali della scuola (il consiglio d’istituto e il collegio dei docenti), la normativa preesistente declina un elenco molto generale di competenze affermando che spettano al DS *«... autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l’attività scolastica secondo criteri di ef-*

ficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali». In nessun caso la normativa affermava che il dirigente scolastico fosse responsabile direttamente per gli apprendimenti degli studenti, mentre sembra sottendere un’azione di leadership indiretta che si sostanzia in competenze di *«promozione degli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio».* L’esercizio di queste competenze ha una complessa finalizzazione poiché secondo il dettato normativo preesistente alla “Buona Scuola” deve servire a supportare *«... l’esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, l’esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e l’attuazione del diritto all’apprendimento da parte degli alunni».*

In sostanza, nell’impalcatura giuridica delineata con l’art. 25 del d.lg.vo 165/2000 non è esplicitata la natura dei risultati di cui dovrebbero essere ritenuti responsabili i dirigenti scolastici, né tantomeno si fa riferimento ad una responsabilità diretta per gli apprendimenti degli studenti. Per contro, la normativa definisce la prestazione dei dirigenti scolastici in termini di processi manageriali (gestione delle risorse finanziarie e strumentali, direzione; coordinamento e valorizzazione delle risorse umane; promozione della qualità dell’insegnamento e della collaborazione con le risorse del territorio) posti in essere per supportare i docenti, le famiglie e gli studenti nell’attuazione dei processi d’insegnamento/apprendimento.

La legge 107/2015 integra e specifica questo quadro introducendo responsabilità del dirigente scolastico anche per il processo di selezione, formazione e valutazione dei docenti, superando l’attuale formulazione in merito alle responsabilità di “coordinamento e valorizzazione delle risorse umane”, la quale, è bene precisarlo, era fonte di ambiguità dato che il dirigente non aveva neppure il potere di indirizzare la formazione degli insegnanti per valorizzarne la professionalità. Ma

soprattutto, la legge afferma esplicitamente - e come detto con qualche ridondanza - che nella valutazione dei dirigenti scolastici si deve tenere conto dei risultati dell'istituzione scolastica, con particolare riguardo agli obiettivi di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. In effetti, in accordo con le previsioni del DPR n. 80/2013, la misurazione e valutazione delle performance attuali rispetto al contesto scolastico, dovrebbe indurre le scuole a interrogarsi sul gap strategico esistente rispetto alle attese sociali e agli obiettivi di sistema, impegnandosi a colmare il gap attraverso l'identificazione di priorità strategiche di miglioramento degli esiti formativi degli studenti. La Guida di Autovalutazione IN-VALSI precisa che «Le priorità strategiche si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel "lungo periodo" (3 anni) attraverso l'azione di miglioramento». Gli obiettivi generali della scuola devono necessariamente riguardare gli esiti degli studenti riferiti a una o a più aree di risultato (risultati curricolari, risultati nelle prove standardizzate nazionali, competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza) e devono essere esplicitati attraverso la scelta delle metriche (indicatori di performance) e dei valori attesi di risultato (target triennali).

Il sistema di gestione della performance scolastica chiede poi alle scuole di sviluppare una gerarchia di obiettivi, passando da traguardi e target di lungo periodo a obiettivi di processo di breve periodo, da obiettivi generali a obiettivi specifici declinati rispetto a gradi di istruzione, indirizzi, plessi e altri settori di gestione della performance scolastica. Gli obiettivi di processo rappresentano una definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche. Essi costituiscono obiettivi operativi da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico) e sono riferiti ai medesimi ambiti di pratiche educativo-didattiche (curricolo, progettazione e valutazione; ambiente di apprendimento; inclusione e differenziazione; continuità e orientamento) e di pratiche organizzativo-gestionali (orientamen-

to strategico e organizzazione della scuola; sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie) che hanno guidato il processo di autovalutazione.

L'ultima sezione del RAV, con l'indicazione delle priorità strategiche, dei target di lungo periodo e degli obiettivi operativi di processo, fornisce il quadro di riferimento per la pianificazione del miglioramento. In effetti, il nuovo SNV non prevede l'elaborazione di un vero e proprio Piano di miglioramento, autonomo rispetto al RAV. Per contro, a partire dal RAV la scuola dovrebbe sviluppare una progettazione di dettaglio riferita a specifiche azioni, iniziative, progetti e attività negli ambiti educativo-didattico e organizzativo-gestionale in corrispondenza dei quali sono stati individuati gli obiettivi operativi strumentali al perseguimento dei traguardi di lungo periodo.

In considerazione di quanto precede, la legge 107/2015 pone l'accento sia sulle specifiche azioni poste in essere dai dirigenti scolastici in un'ottica di responsabilità diretta sui processi, ma avendo sullo sfondo i risultati della scuola come quadro di riferimento per valutare ultimamente l'efficacia degli stessi processi.

5. Lezioni apprese attraverso la ricerca

Mentre il sistema di valutazione dei dirigenti scolastici a livello nazionale è in attesa di assumere una predefinita forma e metodologia, l'esperienza vissuta dai dirigenti scolastici della provincia autonoma di Trento può offrire spunti di riflessione sui paradossi della valutazione rispetto alla natura della leadership del dirigente scolastico.

Nella PAT le linee di indirizzo e gli obiettivi comuni al sistema educativo provinciale definiti dall'amministrazione centrale, specificano assi e obiettivi di dettaglio che ciascuna istituzione scolastica è chiamata a declinare nel proprio Piano di Miglioramento biennale

e che servono per i successivi processi di valutazione, anche dei dirigenti.

Ciascun dirigente sceglie ai fini della sua valutazione indicativamente due obiettivi di risultato, il cui raggiungimento viene misurato attraverso l'utilizzo di indicatori prestabiliti e comuni a tutto il sistema scolastico trentino. Il dirigente sviluppa poi in autonomia un Piano operativo in cui sono indicati i processi con cui intende raggiungere i risultati, processi che sono relativi «alla gestione delle risorse umane, all'organizzazione e programmazione del lavoro, alle relazioni e ai rapporti interni ed esterni, alla qualità dell'azione amministrativa». Al fine di valutare il piano operativo, nel periodo di valutazione, viene effettuata anche una visita presso le singole scuole da parte di esperti esterni incaricati dall'amministrazione centrale.

Nella valutazione biennale dei dirigenti il raggiungimento degli indicatori prescelti, comuni a tutto il sistema scolastico trentino, pesa per il 60%, mentre la qualità del Piano operativo e il posizionamento del DS rispetto agli indicatori di customer satisfaction (questionari studenti, docenti e famiglie) pesano rispettivamente per il 30% e per il 10%.

La responsabilizzazione su due obiettivi di risultato in realtà si traduce nella responsabilità diretta del DS su indicatori comuni provinciali che nell'ultimo ciclo di valutazione erano predefiniti centralmente come numero, tipologia, modalità di misurazione. Si tratta di 21 indicatori, 7 dei quali relativi alle prove standardizzate Invalsi, 4 relativi al successo negli studi a seguito, 2 relativi agli inserimenti lavorativi, 3 relativi a percentuale di abbandoni, assenze e trasferimenti degli studenti, 1 relativo agli esiti formativi (percentuale di ammessi) e i restanti relativi ad aspetti particolari come numero di certificazioni linguistiche e informatiche, numero di classi con CLIL, numero e tipologia di stage, risparmio dei costi amministrativo generali.

A parte quest'ultima batteria di indicatori, sui cui il dirigente può incidere più direttamente in quanto relativi a input o ad output specifici, la valutazione dei DS trentini avviene su

indicatori di outcome e di impatto largamente fuori del suo controllo diretto, co-prodotti dalla scuola insieme a numerosi altri fattori extrascolastici tra cui il contesto socio economico culturale dello studente, della famiglia e dello specifico territorio di appartenenza della scuola.

I risultati della ricerca IPRASE hanno messo in evidenza un chiaro orientamento dei dirigenti scolastici trentini al miglioramento degli apprendimenti degli studenti e degli esiti formativi. Tuttavia, le loro pratiche di leadership guardano in modo "obliquo" ai risultati finali. Pur riconoscendosi nell'esigenza di allineare il proprio comportamento organizzativo agli obiettivi provinciali, raramente vi è la pretesa di sviluppare un sistema gerarchico di obiettivi misurabili e di guidare il comportamento degli insegnanti attraverso un controllo a distanza, basato sull'informazione e caratterizzato da uno stile distaccato e analitico. Per contro, appare evidente che il lavoro dei dirigenti è focalizzato principalmente nel creare le condizioni organizzative interne e le protezioni istituzionali esterne per consentire ad altri di incidere efficacemente sui risultati finali.

Questo, a seconda dei casi, può voler significare una gestione manageriale che si concentra sulle attività di collegamento e di negoziazione con gli stakeholder esterni alla scuola, ad esempio attraverso il lavoro in rete con altre scuole, gli accordi con gli enti pubblici territoriali e le imprese, lo stretto collegamento con l'amministrazione centrale. Spesso queste pratiche hanno lo scopo di assicurare un flusso costante di risorse e altri strumenti di supporto, oppure di respingere le pressioni provenienti dall'esterno che potrebbero condizionare negativamente il lavoro degli insegnanti.

I casi osservati ci dicono che la gestione manageriale del dirigente scolastico è spesso orientata a rinforzare la cultura di una scuola, il senso di comunità, l'affermazione dei valori di fondo. Anche quando i dirigenti scolastici si occupano di aspetti apparentemente burocratico amministrativi come problemi

legati alla sicurezza, alla disciplina, alla privacy, queste vicende rappresentano preziose occasioni per dare senso e costruire consenso.

Quando percepiscono che un progetto o una particolare iniziativa è strategica per il futuro della scuola, i dirigenti scolastici si coinvolgono direttamente ed entrano personalmente nelle questioni. In casi come la digitalizzazione, le CLIL, la didattica per competenze, il curriculum verticale di territorio, l'intervento diretto del dirigente scolastico è finalizzato a presidiare il cambiamento guidando in prima persona progetti strategici per fare emergere dal basso e in modo condiviso l'innovazione. Queste iniziative non sono necessariamente pianificate e non sono strutturate in processi formali. Il dirigente agisce come un primo tra i pari, assume la responsabilità diretta per affermare il senso di priorità e l'impegno collettivo, talvolta intervenendo con ruoli di consulenza e di specialista facendo valere precedenti esperienze e il proprio background professionale, piuttosto che l'autorità formale.

I dirigenti scolastici trentini agiscono da "leader di leader". I comportamenti organizzativi dei collaboratori del dirigente e di altre figure di sistema che occupano posizioni formali (funzioni strumentali, responsabili di segmento educativo, capi dipartimento, ecc.), normalmente non sono leggibili con le categorie tipiche del "middle management". Non si tratta di "ufficiali di collegamento" nel significato che questa parola ha assunto nelle strutture gerarchiche dove manager intermedi hanno il principale compito di facilitare il flusso dell'informazione dall'alto verso il basso o viceversa, mediante la comunicazione e il controllo. I collaboratori del DS, ampiamente intesi, esercitano una vera e propria leadership educativa; il loro ruolo è anche quello di sensori dislocati all'interno e all'esterno della scuola per disseminare e raccogliere informazioni, ma vi è molto di più. Intervengono in attività di sorveglianza, supporto, coaching, osservazione e feedback dei loro colleghi, condivisione di materiali e pratiche, e molte

altre attività di coordinamento dei processi di insegnamento e apprendimento che senza il loro contributo resterebbero fuori dalla portata del dirigente scolastico.

I dirigenti scolastici trentini in generale agiscono da leader per l'apprendimento, ma nel loro lavoro quotidiano non sembrano condizionati dagli indicatori di risultato prescelte dai precisi target da cui dipende il 60% della loro valutazione. Il legame tra le loro azioni e gli indicatori e i target non è deterministico; i dirigenti hanno consapevolezza del contesto generale dentro il quale si svilupperanno certi risultati, lavorano nel creare condizioni facilitanti, gestiscono il flusso di lavoro per evitare intoppi, cercano di tenere la barra nella stessa direzione e nella direzione giusta, si preoccupano dei confini delle loro organizzazioni presidiando le relazioni e le contingenze, ma i dirigenti non si comportano da freddi analisti attenti a calcolare gli effetti delle loro azioni rispetto agli indicatori di performance della loro scuola. Sembrano avere un'idea generale che quello che stanno facendo dovrebbe avere un impatto sugli apprendimenti, ma non è del tutto chiaro come e soprattutto in quale misura e quando; altri dirigenti che verranno dopo di loro potrebbero cogliere i frutti del loro lavoro.

Se così stanno le cose, legare il 60% della valutazione a precisi target e indicatori di performance potrebbe avere come conseguenza che la valutazione delle performance non è in grado di portare alla luce le effettive differenze, che pure esistono e sono importanti, nella qualità della leadership dei dirigenti scolastici.

Misurare i risultati finali, renderli visibili e finanche collegare ad essi una parte della valutazione della performance del DS è appropriato perché stimola comportamenti imprenditoriali del dirigente scolastico, costringendolo a cercare di influenzare fattori che contribuiscono alla co-produzione dei risultati, fuori della sua sfera di controllo diretto. In effetti ciò implica la capacità del dirigente scolastico di mettere in campo un approccio di

leadership basato su visione, persuasione, fiducia, supporto, deve convincere persone il cui contributo è rilevante per i risultati, ma sulle quali non può essere esercitato o funziona poco un approccio di comando e controllo.

Tuttavia, far dipendere in misura rilevante la valutazione della performance del DS da risultati non controllabili significa anche accettare l'effetto perverso di comportamenti opportunistici, orientamenti al breve periodo, tendenze alla negoziazione al ribasso degli obiettivi, atteggiamenti conservatori, poco propensi ad assumere eccessivi rischi per progetti e iniziative dall'esito incerto e soprattutto con risultati osservabili soltanto nel lungo periodo.

Probabilmente il sistema educativo della Provincia Autonoma di Trento rappresenta oggi in Italia il contesto territoriale più interessante per analizzare questi aspetti. La relativa coesione del sistema educativo, un importante investimento negli anni precedenti sullo sviluppo professionale della dirigenza basata sui principi di leadership for learning, l'esistenza di un sistema formale di valutazione dei dirigenti scolastici chiaramente orientato ai risultati, le sfide che la crisi economica sta ponendo anche al sistema educativo in termini di innovazione e sostegno alle scuole per lo sviluppo di una "Nuova Pedagogia", convergono nel prefigurare un microcosmo in cui accountability e school improvement non rappresentano astratti slogan e probabili tendenze future, ma una realtà che i dirigenti vivono quotidianamente sulla loro pelle. Stretti tra complesse attese sociali e stringenti indirizzi di policy, tra consapevolezza della centralità di ruolo e contraddizioni dell'autonomia scolastica, l'auspicio di questo rapporto di ricerca è che i dirigenti scolastici e gli altri stakeholder del sistema educativo trentino vi possano scorgere nuove chiavi interpretative per indirizzare i cambiamenti necessari a preservare la sostenibilità.

6. Uno sguardo generale al livello nazionale

Le implicazioni di ricerca ci sembrano più ampie e coinvolgono le politiche di valutazione dei dirigenti scolastici a livello nazionale.

La leadership del dirigente scolastico può essere il fattore singolarmente più importante all'interno della scuola nello spiegare i processi di miglioramento. La modellizzazione dei percorsi d'influenza della leadership ha messo in luce alcuni aspetti rilevanti ai fini della valutazione delle prestazioni dei dirigenti scolastici:

- gli effetti della leadership sugli apprendimenti degli studenti sono largamente indiretti, mediati da una serie di fattori generalmente riconducibili al clima scolastico, alle capacità e alle motivazioni degli insegnanti, alla qualità degli ambienti di apprendimento;
- la leadership efficace fa ricorso al medesimo repertorio di pratiche; i modi in cui i dirigenti applicano quelle pratiche, non le pratiche di per sé, sono il risultato di un processo di adattamento al contesto;
- i valori e le conoscenze dei dirigenti scolastici non sono variabili neutrali rispetto all'efficacia di una leadership sostenibile nel lungo periodo.

I dirigenti scolastici non controllano direttamente i risultati della scuola e il loro perimetro di responsabilizzazione dovrebbe riguardare primariamente la coerenza dei processi rispetto agli obiettivi della scuola. Ciò significa che la valutazione della performance del DS dovrebbe avere a riferimento:

- la pertinenza e la rilevanza dei processi organizzativo-gestionali e didattici indicati nel RAV (*Rapporto di Auto Valutazione*) rispetto alle priorità e ai target di lungo periodo; queste qualità dei processi possono essere apprezzate sulla base dello stesso RAV nel quale si stabilisce di indicare in che modo gli obiettivi di processo

contribuiscono al raggiungimento delle priorità;

- l'efficacia realizzativa dei processi organizzativo-gestionali e didattici. Ciò significa che gli obiettivi di miglioramento del RAV (priorità, target di lungo periodo e obiettivi di processo) rappresentano, da un lato, il punto d'arrivo dei processi di autovalutazione, ma dall'altro sono il punto di partenza per la pianificazione delle azioni di miglioramento. La formulazione del piano di miglioramento implica un livello di dettaglio e di precisione maggiori rispetto alle sintesi riportate nel RAV (nuovi progetti, revisione dei processi operativi, specificazione del budget, ecc.). Il dirigente scolastico dovrebbe guidare la pianificazione del miglioramento, traducendo gli obiettivi di processo del RAV in coerenti azioni di miglioramento;
- l'efficacia strategica delle azioni decise e implementate dal dirigente scolastico nel corso del triennio rispetto alla realizzazione dei target di lungo periodo e alla capacità dimostrata di governare le priorità della scuola. Per le ragioni già anticipate in merito alla controllabilità dei risultati, occorre evitare di considerare i target di lungo periodo come precisi bersagli da colpire da cui far discendere automaticamente una parte consistente della valutazione della performance. Per contro, ciò che dovrebbe essere apprezzata è la coerenza del percorso di miglioramento scolastico pianificato sotto la guida del DS e il costante impegno realizzativo dimostrato nel corso del triennio. D'altra parte, non si può prescindere dai risultati finali effettivamente raggiunti dalla scuola. In un contesto scolastico che ha dimostrato di migliorare gli apprendimenti degli studenti, in il DS ha dimostrato lungimiranza di visione e capacità di influenza sul campo,

la valutazione dei dirigenti dovrebbe riconoscere il DS come "leader educativo", con implicazioni evidenti anche sul piano del differenziale retributivo.

La ricerca internazionale e le pratiche di valutazione dei dirigenti scolastici studiate nel progetto IPRASE, suggeriscono ulteriori punti di attenzione.

Anzitutto, la centralità dei momenti di negoziazione degli obiettivi e di interpretazione a consuntivo dei risultati. Come noto, obiettivi troppo difficili e decontestualizzati creano frustrazione, mentre obiettivi facili da raggiungere non creano motivazione. Ciò implica una profonda consapevolezza da parte del Direttore generale dell'USR non solo del RAV, ma dello specifico contesto scolastico e quindi la necessità di rafforzare sul piano organizzativo gli uffici in staff alla direzione generale. In alcune regioni italiane il numero dei dirigenti scolastici supera il migliaio; il rischio di far prevalere automatismi, rapporti spersonalizzati, produzione di documentazione è concreto. Probabilmente il fattore più critico del processo di valutazione riguarda proprio l'attuale debolezza degli uffici scolastici regionali, poco attrezzati culturalmente e materialmente per governare l'interno sistema della valutazione.

Infine, se i valori e le conoscenze dei dirigenti scolastici sono una variabile rilevante per una leadership sostenibile, ciò implica che la valutazione delle prestazioni dei dirigenti non dovrebbe portare a sottovalutare da un lato, il senso etico con il quale il dirigente interpreta il proprio ruolo, dall'altro l'impegno al proprio sviluppo professionale continuo. Concretamente, occorrerebbe dare spazio anche a questi aspetti, facendo pesare in qualche misura il "portfolio" che il dirigente scolastico porta in dote insieme alla prestazione.

Bibliografia

- Birkinshaw J. (2012). *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*. London: Jossey-Bass.
- Hamel G. (2009). *Il futuro del management*. Milano: Etas.
- Hargreaves A., Boyle A. & Harris A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. London: Jossey-Bass.
- Leavitt H.J. (2005). *Top Down: Why Hierarchies Are Here to Stay and How to Manage Them More Effectively*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Mintzberg H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Mitchell C., Castle J.B. (2005). The Instructional Role of Elementary School Principals. *Canadian Journal Of Education*, 28(3), pp. 409-433.
- Paletta A. (2014). Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey. *Journal of School Choice*, 8(3), pp. 381-409.
- Sergiovanni T.J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

GUIDE FOR AUTHORS

GENERAL OUTLINES

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: research in education, evaluation studies and social research on youth policies. Articles must not have been published previously, nor included in any other national or international journal, with exception of those papers contained in the article that have been presented as abstracts, posters, university theses, seminars, or conferences.

Type of articles

The Journal will be publishing three types of articles. a) Empirical studies: research based on quantitative and qualitative data. b) Theoretical works: literature reviews and/or studies pertaining to conceptual models and original interpretative hypothesis. c) Results from “good practices” of methodological solutions and operational experiences implemented in intervention projects and studies.

Target Readers

The principal readers of the articles of types a) and b) will be researchers, policy and decision makers, school head teachers, consultants in the educational, assessment and social field. Readers of type c) will be teachers, school principals, researchers, social operators, consultants.

SPECIAL ISSUES

One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year. Papers from the individual authors will be revised according to the established review policy.

SUBMISSION OF ARTICLES/paper

Articles should be sent to: francesco.pisanu@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout:

- Title. Concise and precise, written in capital letters in bold on the first line of the first page at the top left corner.
- Name of the author, institution, organisation. The complete name is to appear in the line right below the title, on the left side of the page, in bold. Under the name, the institution, the organisation in Italics. The same order is to be respected for co-authors.
- Addresses. It is important to cite author's phone numbers, postal code and e-mail address.
- Abstract. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- Key words. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.

- Abbreviations. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article
- Acknowledgements and post-script to be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography. For co-authored papers, each author must be explicitly named and correlated to their direct contribution to the paper.
- Funds. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

REVIEW POLICY

The editorial board verifies the correspondence of the papers with respect to the fields of interest of the journal and the research areas of IPRASE. The papers are then to be submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). For every article to be submitted to the referees, dates of arrival and acceptance are cited.

Reviewing standards Referees will evaluate the articles on the basis of the following criteria and will send the authors an assessment report with modifications to be made.

Standards	Empiric Studies	Theoretical Studies	Practice
Originality of the contribution	☑	☑	☑
Relevance of the contribution for educational, assessment and social research	☑	☑	
Theoretic Framework of Reference	☑	☑	
Clarity in the expression of objectives, hypothesis, results & conclusion from the research	☑	☑	☑
Quality in the methodological structure (samples, data, tools, procedures)	☑		
Clear description of the statistical analyses of quantitative data	☑		
Quality of tables, figures, pictures organisation and structure of the article	☑	☑	
Quality in the conclusions deriving from data (meaning of the results)	☑		
Implications for social, educational and policy areas	☑	☑	
Level of transferability			☑
Setting (how practice, experience and solutions have been given form)			☑
Coherence amongst, objectives, setting and actions/solutions			☑
Style and language	☑	☑	☑

Style and language

The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version. Italian and English are preferred languages at the moment.

ELECTRONIC FORMAT REQUIREMENTS FOR ACCEPTED ARTICLES

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats. A copy must be kept of the last version, the file saved with the default extension of the program.

General Criteria Articles are to be from 35,000 to 55,000 keystrokes long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5 of the first line of every paragraph. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph. Use of syllabification commands and double spaces to align is to be avoided. To avoid typing errors, please use automatic spelling control. The article is to be divided into separate sections. For example: 1., followed by 1.1., and 1.1.1., 1.1.2., and so on. Every section is to be presented with a short subtitle.

Electronic use of figures, tables and formulas.

Images, graphics, diagrams (from now on “figures”) and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive.

In addition, figures are to be presented in a separate file, format JPG or TIFF. Please avoid figures taken from newspapers and zip or rar format for visualisation as the quality will be poor. Figures in digital form are to be:

- Pictures in black and white 800 dpi.
- Images in grey colours 300 dpi.

Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation. Every table and figure should have a heading (“Fig. 1” in the case of figures, “Tab. 1” in the case of tables) and a concise explanatory key. Headings are to be progressively numbered. When figures and tables are taken from other sources they are to be acknowledged at the bottom of the page by a bibliographic reference with the following formula: “from” or “adapted from”. Tables or formulas are to be created by using the word processor software and are not to be imported from external sources. When preparing tables, one single grid is preferable rather than a grid for every line. If the author prefers not to use tables, please use tabulations to align columns rather than spaces. The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Footnotes

To be placed at the bottom of the page, numbered progressively and written in 10 Times New Roman.

REFERENCES

The author is held responsible for quotation accuracy. Guidelines for quotes in the text, accompanying figures or tables and in the final bibliography.

Quotations in the text

When a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, quoting surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example:

“PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but ... (Mayer, 2008)”.

For co-authored papers, please quote in alphabetic and chronologic order. In quotations of more than one author's works, please separate the names with a comma. In quotations of one single author's different works, do not repeat the name, but separate dates of publications with a semi-colon. For example: (Bandura, 1997;1982;1986; Bordieu, 1983;1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by “*et al.*”. For example: (Graff et al., 2008).

When quoting parts of another text , please use ENTER key, so as to place the quotation at the beginning of the line. To be written in Times New Roman 10. Indent left and right borders with 1.5 centimetres. Open and close inverted commas when starting and concluding the quotation, adding the bibliography and number of page. For example:

«From the PISA data, so as from other PISA survey's and TIMSS surveys' data, a scientific indication emerges addressed to memorisation of notions and concepts [...]» (Mayer, 2008, p. 61).

In case of omission within a quoted text, please indicate with [...]

Quotation under figures and tables

When quoting an author under a figure or a table, please follow these examples:

Chapter taken from a book

From: C. Zamperlin (1994). Test of mathematical skill. In R. De Beni & Group MT (Eds), QI Tests. Tests for the filling in of the frame 1 of national grid assessment (pp. 69-72). Firenze: Organizzazioni Speciali.

Single authored article taken from a Journal

From: D.L. Duke, (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. Phi Delta Kappa, 87(10), pp. 728-734.

Co-authored works

From: R.J. Marzano *et al.*, (2001). Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing students achievement. Alexandria, VA: ASCD.

If the authors use the same source for more then one tables and figures, it is recommended to cite in this way, writing then in the References the entire volume:

Cheung & Sit (2007, p. 57)
Cheung & Sit (2007, p. 53)
Cheung & Sit (2007, p. 50)

Bibliography at the end of the articles The bibliography is to be placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and post-script, and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. For ex: "2006a", "2006b", etc.

Please follow these examples for the bibliography.

Journal

Paxton P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), pp. 88-127.

Baxter, G.P., & Glaser, R. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Research and Practice*, 17(3), pp. 37-45.

Book

Field J. (2004). *The Social Capital: a Introduction*. Trento: Erickson.

Glaser R., Linn R. & Bohrnstedt G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation's educational progress*. New York: National Academy of Education.

Siegler R.S. (1998). *Children's thinking (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapter in an edited book

Burt R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Glaser R. & Silver E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education (Volume 20)*, (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.

Snow R.E. & Lohman D.F. (1993). Implications of cognitive psychology for educational measurement. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed.)*, (pp. 263-330). Phoenix, AZ: Onyx Press.

Electronic documents downloaded from Internet

UNICEF (2001). *The state of the world's children 2001*. Available from: <http://www.unicef.org/sowc01/>, [Accessed 14.04.08].

Mislevy R.J. (2000). *The challenge of context*. Presentation at the 2000 CRESST Conference. Available from: [Accessed 11.09.03].

Folgheraiter F. (2007). *The care of relationships in the school: The social capital*. Available from: [Accessed 15.01.08].

SENDING OF THE COPIES OF THE JOURNAL

A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2015
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

