



Apprendimento Ricerca Innovazione



DIRIGENTI SCOLASTICI LEADER PER L'APPRENDIMENTO

Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole"

A cura di Angelo Paletta

IPRASE - *Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa*

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione settembre 2015

Realizzazione grafica:
Osiride - Rovereto

p. 456; cm 24
ISBN 978-88-7702-398-8

Il volume è disponibile all'indirizzo web. www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*



Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento

*Cosa determina una leadership scolastica efficace
e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti:
esiti del progetto IPRASE "Leadership e processi
di miglioramento nelle scuole"*

A cura di Angelo Paletta

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.

Indice

7 Presentazione - Luciano Covi

Parte prima

Management della scuola e leadership per l'apprendimento

- 13 **Capitolo 1**
Perché una ricerca su “leadership per l'apprendimento”
Angelo Paletta
- 35 **Capitolo 2**
Evoluzione del concetto di “leadership per l'apprendimento”
nella letteratura internazionale
Angelo Paletta
- 63 **Capitolo 3**
Leadership e management scolastico: il framework teorico
della ricerca
Angelo Paletta
- 93 **Capitolo 4**
Le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici tra “accountability”
e “improvement”
Angelo Paletta e Francesco Pisanu
- 143 **Capitolo 5**
Leadership del dirigente scolastico e suoi effetti sull'ambiente
educazionale: il punto di vista degli insegnanti
Angelo Paletta, Fabio Alivernini e Sara Manganeli
- 169 **Capitolo 6**
Leadership distribuita e miglioramento scolastico:
il ruolo del “middle management”
Angelo Paletta e Francesco Pisanu
- 201 **Capitolo 7**
L'osservazione sul campo del lavoro del dirigente scolastico:
metodologia e risultati generali
Christopher Bezzina, Angelo Paletta e Genc Alimehmeti

- 237 **Capitolo 8**
Conclusioni: cosa abbiamo imparato e quali implicazioni
per le politiche dell'istruzione?
Angelo Paletta

Parte seconda

Casi di studio

- 257 **Capitolo 9**
Alessandra Pasini, dirigente dell'Istituto Tecnico "Carlo Antonio Pilati"
Christopher Bezzina
- 285 **Capitolo 10**
Erik Gadotti, dirigente dell'Istituto Pavoniano Artigianelli
Francesca Rapanà
- 307 **Capitolo 11**
Lorenzo Pierazzi, dirigente dell'Istituto Comprensivo
di scuola primaria e secondaria di primo grado Arco
Paola Cassone
- 329 **Capitolo 12**
Maura Zini, dirigente dell'Istituto Comprensivo di Fondo
Genc Alimehmeti
- 343 **Capitolo 13**
Mirella Florian, dirigente dell' Istituto Comprensivo Ladino Di Fassa
("Scola Ladina De Fascia")
Francesco Pisanu
- 363 **Capitolo 14**
Paola Barolo, dirigente dell'Istituto Comprensivo "Bassa Anaunia"
Genc Alimehmeti
- 379 **Capitolo 15**
Romano Nesler, dirigente dell'Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino
Christopher Bezzina
- 403 **Capitolo 16**
Sandra Sandri , dirigente Istituto Comprensivo "Folgaria, Lavarone
e Luserna"
Alma Rosa Laurenti Argento
- 419 **Capitolo 17**
Valentina Zanolla, dirigente dell'Istituto Comprensivo di scuola
primaria e secondaria di primo grado Riva 2 "Luigi Pizzini"
Paola Cassone
- 439 **Capitolo 18**
Franco Vanin, dirigente dell'Istituto Comprensivo Bassa Val di Sole
Francesco Rubino

Presentazione

Innovare nella scuola e nella formazione è una strada obbligata se vogliamo garantire alle generazioni presenti e future la preparazione indispensabile per una società da costruire in risposta alle sfide globali che l'attendono.

La Leadership nella scuola e nella formazione è una leva determinante perché l'innovazione non rimanga nelle decisioni politiche o si limiti a isole di eccellenza. Il cambiamento diventa autentico quando coinvolge i processi di insegnamento e di apprendimento. È nelle classi e nei laboratori che si tocca con mano la qualità del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione.

Il Dirigente di scuola non è solo uomo/donna di norma, di comunicazione, di marketing, di regolarità amministrativa. È anche, e fondamentalmente, un uomo/donna di 'prodotto', capace di discernere tra le routines e le pratiche positive, tra ambienti di apprendimento efficaci e soluzioni inefficaci, per generare quel capitale umano e professionale che sia di garanzia per il futuro.

In questa prospettiva, nell'ultimo quinquennio il Centro Formazione Insegnanti e IPRASE hanno avviato diverse iniziative di sensibilizzazione e di sviluppo professionale per la dirigenza, volte a collegare in modo più esplicito la gestione della singola scuola ai livelli di apprendimento degli studenti.

Negli anni 2010-2013 è stato realizzato dall'allora Centro Formazione Insegnanti il progetto "*LpA - Leadership per l'Apprendimento*", in cui sono stati condotti alcuni approfondimenti esplorativi su elementi di innovazione rispetto ad aree tematiche specifiche: la corresponsabilità educativa, il presidio della didattica, il valore aggiunto (con le prime esperienze di calcolo del valore aggiunto), il rapporto scuola-territorio e la comunità professionale dei docenti. L'orizzonte di riferimento non era solo provinciale, ma di carattere internazionale, con il coinvolgimento di diverse significative Istituzioni, tra le quali: l'*OECD-CERI*, il *National College for School Leadership*, il *CITO*, il *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. I principali esiti del progetto sono stati pubblicati nel volume "*Leadership per l'apprendimento*", edito dal Centro Formazione Insegnanti di Rovereto.

A seguire, nel biennio 2013-2015, IPRASE ha realizzato il per-

corso di ricerca-azione "*Leadership e processi di miglioramento delle scuole*", in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, che ha coinvolto 46 dirigenti di scuole e di istituti di formazione professionale nell'intervista, e in parte nelle osservazioni, e il corpo docente di 47 scuole, di cui il presente volume rende conto. Il focus del percorso ha riguardato l'analisi approfondita delle pratiche di leadership nel contesto reale delle scuole trentine, da cui è derivata l'emersione del significato, reale e potenziale, delle azioni del dirigente. Da questo intenso e coinvolgente lavoro, si è avuta la conferma che una leadership per l'apprendimento è possibile, che le decisioni di chi dirige hanno un'influenza sugli apprendimenti degli studenti, che nel management di scuola ci sono margini di discrezionalità a prescindere dal contesto territoriale e, quindi, di manovra per chi ha la responsabilità della scuola.

Per la qualità e l'intensità del lavoro svolto, ritengo doveroso ringraziare tutte le persone di IPRASE che, a vario titolo, hanno contribuito al compimento di questo impegnativo percorso, a partire da Francesco Pisanu, Francesca Rapanà, Enrica Rigotti, Francesco Rubino, Alma Rosa Laurenti Argento. Ringrazio anche il prof. Angelo Paletta, del Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna, per il prezioso contributo fornito dal punto di vista del coordinamento scientifico, insieme al prof. Christopher Bezzina, dell'Università di Malta e a tutti gli altri componenti dello staff di progetto: Genc Alimehmeti, Fabio Alivernini, Paola Cassone, Sara Manganelli, Lorena Peccolo, Cristina Bonaglia, Cristina Boracchi ed Enrica Golzio.

Da ultimo, esprimo sincera gratitudine a tutti i Dirigenti scolastici che, non avendo timore di mettersi in gioco in prima persona, hanno partecipato a questa sfidante operazione intellettuale.

Luciano Covi
Direttore IPRASE



Elenco delle scuole che hanno partecipato all'indagine nell'anno scolastico 2013-14

Istituto Comprensivo Ala
Istituto Comprensivo Aldeno-mattarello
Istituto Comprensivo Alta Val di Sole
Istituto Comprensivo Altopiano Della Paganella
Istituto Comprensivo Arco
Istituto Comprensivo Bassa Anaunia
Istituto Comprensivo Bassa Val Di Sole
Istituto Comprensivo Borgo Valsugana
Istituto Comprensivo Brentonico
Istituto Comprensivo Cembra
Istituto Comprensivo Centro Valsugana
Istituto Comprensivo Civezzano
Istituto Comprensivo Cles Bernardo Clesio
Istituto Comprensivo Del Chiese Don L. Milani
Istituto Comprensivo Folgaria, Lavarone e Luserna
Istituto Comprensivo Fondo
Istituto Comprensivo Giudicarie Esteriori
Istituto Comprensivo Isera-rovereto
Istituto Comprensivo Lavis
Istituto Comprensivo Riva 2
Istituto Comprensivo Mezzolombardo
Istituto Comprensivo Mori
Istituto Comprensivo Pergine 1
Istituto Comprensivo Riva 1
Istituto Comprensivo Rovereto Nord
Istituto Comprensivo Rovereto Sud
Istituto Comprensivo Strigno e Tesino
Istituto Comprensivo Taio
Istituto Comprensivo Tione di Trento
Istituto Comprensivo Trento 6
Istituto Comprensivo Trento 7
Istituto Comprensivo Trento1
Istituto Comprensivo Valle dei Laghi

Istituto Comprensivo Valle di Ledro
Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Secondaria Ladino di Fassa
Istituto di Istruzione Alcide Degasperi - Borgo Valsugana
Istituto di Istruzione Don Milani - Rovereto
Istituto di Istruzione L. Guetti - Tione di Trento
Istituto di Istruzione Superiore Giacomo Floriani - Riva del Garda
Istituto Pavoniano Artigianelli - Trento
Itet A. Pilati - Cles
Liceo Scientifico Leonardo Da Vinci - Trento
Liceo Andrea Maffei - Riva Del Garda
Liceo Bertrand Russell - Cles
I.T.T. Guglielmo Marconi - Rovereto
I.T.T. Michelangelo Buonarroti - Trento
I.F.P. Sandro Pertini - Trento

Elenco delle/i dirigenti che hanno partecipato all'indagine nell'anno scolastico 2013-14

Barolo Paola	Paris Alberto
Bellabarba Daniela	Pasini Alessandra
Bezzi Andrea	Pasqualin Paola
Caproni Maurizio	Pendenza Paolo
Carampin Francesca	Pierazzi Lorenzo
Cavasin Franca	Romantini Alfredo
Cetrano Nicola	Ruatti Cesare Marino
Chemotti Tiziana	Ruggeri Elena
Chesini Stefano	Salomone Pasqua Cinzia
Chincarini Paolo	Sandri Sandra
Dalvit Paolo	Santoli Giuseppe
Daniela Simoncelli	Schelfi Andrea
De Carli Antonietta	Sighele Alessandra
De Donno Laura	Taufer Loris
Deboni Clara	Tiziana Rossi
Depentori Daniela	Tomasi Alberto
Florian Mirella	Trolli Roberto
Gadotti Erik	Vanin Franco
Gulli Tiziana	Zamboni Antonia
Kirchner Stefano	Zanolla Valentina
Kral Giovanni	Zanon Antonella
Lucietto Sandra	Zini Maura
Miato Lidio	Zoller Laura
Nesler Romano	

Parte prima

Management della scuola
e leadership per l'apprendimento

Capitolo 1

Perché una ricerca su “leadership per l’apprendimento”¹

1.1. 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; Hallinger, 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; Bruggencate *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 storia, 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 (Birnbau, 1992).

¹ L’articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

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 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 tendono 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 tabella seguente 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:

	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.

1.2. 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 portatori 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 significativa 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 locale – 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 risultato² oppure sempli-

² Ad esempio, potrebbe promuovere forme di teaching to the test, pratiche di

cemente 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 relazione 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

selezione nelle iscrizioni o di selezione avversa nei confronti degli studenti durante i test.

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.

1.3. 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 essere 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 lea-

dership distribuita in cui figure come capi 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 delegata 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.

1.4. 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'isolamento 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 tabella seguente 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 contrapposti approcci di leadership for learning vengono assolutizzati, traducendosi in interpretazioni non equilibrate del lavoro dei dirigenti scolastici. Henry Mintzberg, nel 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.

	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 d 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.

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 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 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.

1.5. 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 piano 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 ap-

prendimenti 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 residenziali³, gruppi di lavoro elettivi con la consulenza di un referente scientifico e di

³ Tra questi, "I giovedì al Centro" sono stati appuntamenti periodici per la messa a punto di soluzioni a problemi organizzativi e gestionali.

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 normalmente 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.

1.6. 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 dedicati quattro dei capitoli di questo volume:

- 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 capitolo 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.

Nella seconda parte del volume verranno presentati i singoli casi di studio derivanti dalle dieci osservazioni effettuate su altrettanti dirigenti scolastici.

1.6.1. *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.

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

La letteratura internazionale evidenzia che il lavoro del dirigente scolastico consiste essenzialmente 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 educazionale 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 educazionale 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.

1.6.3. 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'insegnamento e dell'apprendimento? La percezione dei fattori di contesto e i tratti indi-

viduali 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?

1.6.4. 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.

1.7. 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 dimensioni 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 volume 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), 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), 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), 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), 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, 125-142.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 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, and 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), 10-39.
- Merchant, K.A., & Riccaboni A. (2001). *Il controllo di gestione*. Milano: The Mcgraw-Hill.
- Mintzberg, H. (2009). *Il lavoro managerial 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), 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), 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, 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), 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), 189-213.

Capitolo 2

Evoluzione del concetto di “Leadership per l’apprendimento nel contesto della letteratura internazionale”¹

2.1. 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 & Mascall, 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,

¹ L’articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

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 retribuzione, 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 operazionalizzate 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 lea-

dership 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 governano 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, il capitolo 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 capitolo di questo volume del report verranno contestualizzate le pratiche di leadership in modo coerente con le caratteristiche della dirigenza scolastica italiana, sviluppando un costrutto empiricamente osservabile e misurabile che ha guidato il progetto di ricerca promosso da IPRASE.

2.2. 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 istruzionale* (Bridges, 1967). Negli anni successivi il concetto di *leadership istruzionale* 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 tutti 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 leader-

ship per l'apprendimento, distinguendo tre principali tappe evolutive: *leadership istruzionale*, *leadership trasformativa*, *leadership distribuita*.

2.2.1. Leadership istruzionale

Nel corso degli anni '80 trova affermazione in ambito educativo il concetto di *leadership istruzionale*, 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 successivamente, 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 producesse 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 PI-MRS per analizzare la leadership 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 istruzionale* 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*.

2.2.2. 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 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'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 follower, 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 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 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.

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 eccezioni (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). <i>Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire - Form 5X</i> . Redwood City, CA: Mindgarden.	

Tab. 1 - Stile transattivo e trasformativo.

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, 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 *leadership 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;
- 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, coinvolgendosi 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).

Leadership istruzionale	Leadership trasformativa
Definire la missione della scuola	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 curriculum</i>	<i>Struttura e cultura</i>
Supervisionare e valutare la didattica	Crea strutture per migliorare la collaborazione
Coordinare il curriculum	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.

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 stimolazio-

ne 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 for-

me 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 contraddisti 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 istruzionale 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 istruzionale*. La leadership è

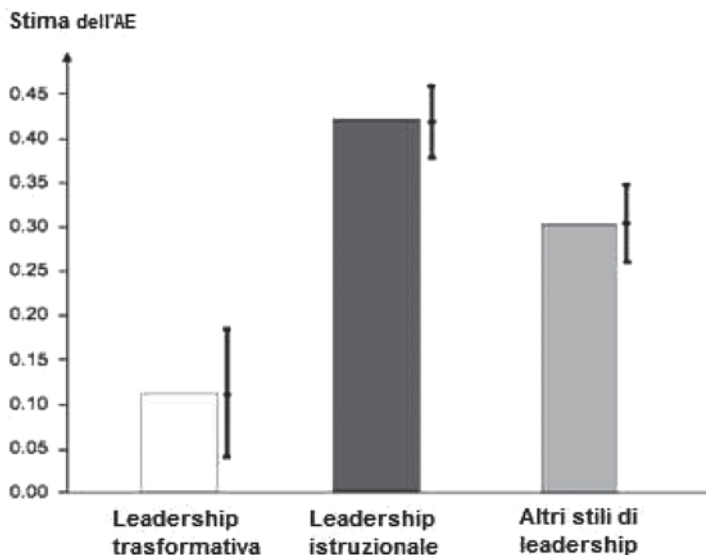
diffusa, proviene sia dal dirigente che dagli insegnanti, non è attribuibile ad un ruolo preciso, non è la qualità di un individuo solo al comando, ma una qualità dell'organizzazione (Ogawa & Bossert, 1995).

2.2.3. Evidenze empiriche sulla diversa efficacia della leadership istruzionale 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. Bogler (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 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 ambienti scolastici. In altri termini, lo stile di leadership che maggior-



Dimensione dell'effetto medio sugli apprendimenti degli studenti, stimato con riferimento all'impatto della *leadership trasformativa* (13 effetti presi da 5 studi), *leadership istruzionale* (188 effetti presi da 12 studi), e altri stili di leadership (50 effetti presi da 5 studi). Le barre indicano la dimensione dell'errore standard (ES). La sigla AE sta per Ampiezza dell'effetto.

Adattato da: 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), p. 657.

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

mente "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 cam-

pione 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 istruzioneale*).

2.3. 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 degli 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).

2.3.1. 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 istruzioneale*) o bottom-up (*transformational leadership*) a seconda delle specifiche condizioni di

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 Proteggere la didattica da interferenze		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
	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 costruito.

contesto e della fasi evolutive della leadership. In generale, la ricerca empirica conferma che il miglioramento degli apprendimenti degli studenti 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.

2.3.2. Gestire il curriculum 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 curriculum 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 curriculum, sor-

vegliano 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 curriculum, 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 curriculum 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 (Paletta, 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.

2.3.3. 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 gioca-

no 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).

2.3.4. *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 & Murphy 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 discussione 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 studenti 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).

2.4. Conclusioni

L'integrazione tra *leadership istruzionale 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 istruzionale* 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 ventaglio 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, 441-462.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 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, 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, 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), 34-64.
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: a concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 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), 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), 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), 569-591.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 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), 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), 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), 329-351.
- Hallinger P., & Huber S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives, *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, 359-367
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role Of American Principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 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), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(5), 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), 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), 201-227.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 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), 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), 707-738
- Leithwood, K.A., & Poplin, M. S (1992). The Move Toward Transformational Leadership, *Educational Leadership*, 49(5), 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, 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), 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), 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), 310-347.
- OECD (2013). *Synergies For Better Learning: An International Perspective On Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publications. Available from: http://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, 224-243.
- 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), 179-206.
- Paletta A. (2012). Public Governance and School Performance. *Public Management Review*, 14,(8), 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), 381-409.
- Paletta A., Vidoni D., & Candal Stillings (2009). Networking for the Turn-Around of a School District. *Education and Urban Society*, 41, 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 outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.

- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 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), 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*, 42(4), 445-459.
- Shin Seon-Hi, & Slater C.L. (2010). Principal leadership and mathematics achievement: an international comparative study. *School Leadership & Management*. 30 (4), 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), 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), 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), 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), 398-425.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Yearly Review of Management*, 15, 251-289.

Capitolo 3

Leadership e management scolastico: il framework teorico della ricerca¹

3.1. 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 istruzionale* 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 istruzionale* 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 di-

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

rigenza 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 dalla 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.

3.2. 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 avvicendati 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'apprendimento*, 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 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).

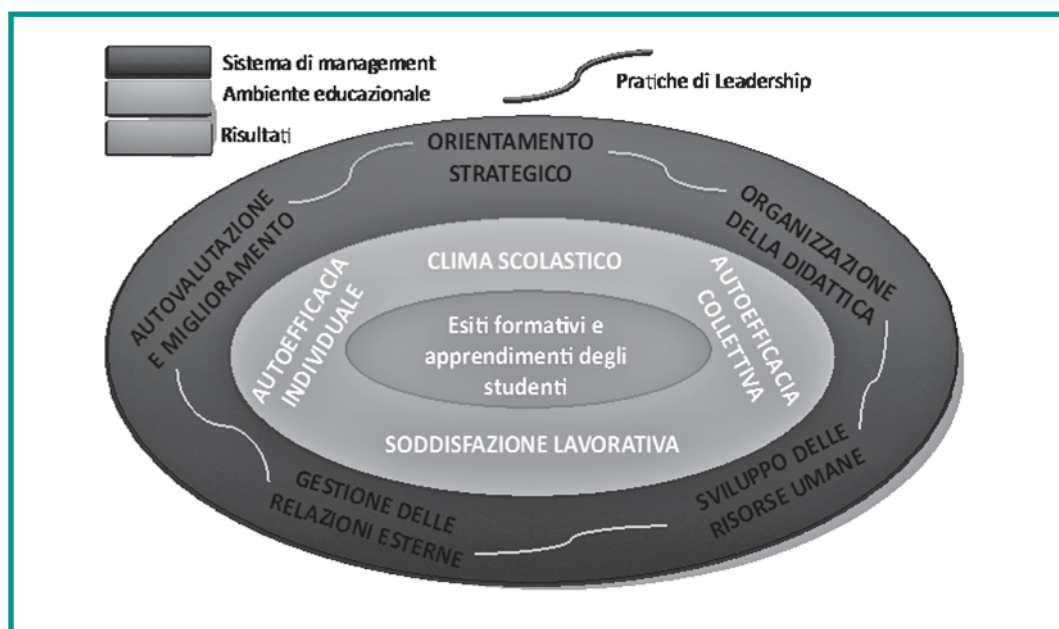


Fig. 1 - Il quadro di riferimento teorico della ricerca.

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 appren-

dimenti 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" attraverso 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.

3.3. 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 figura seguente.

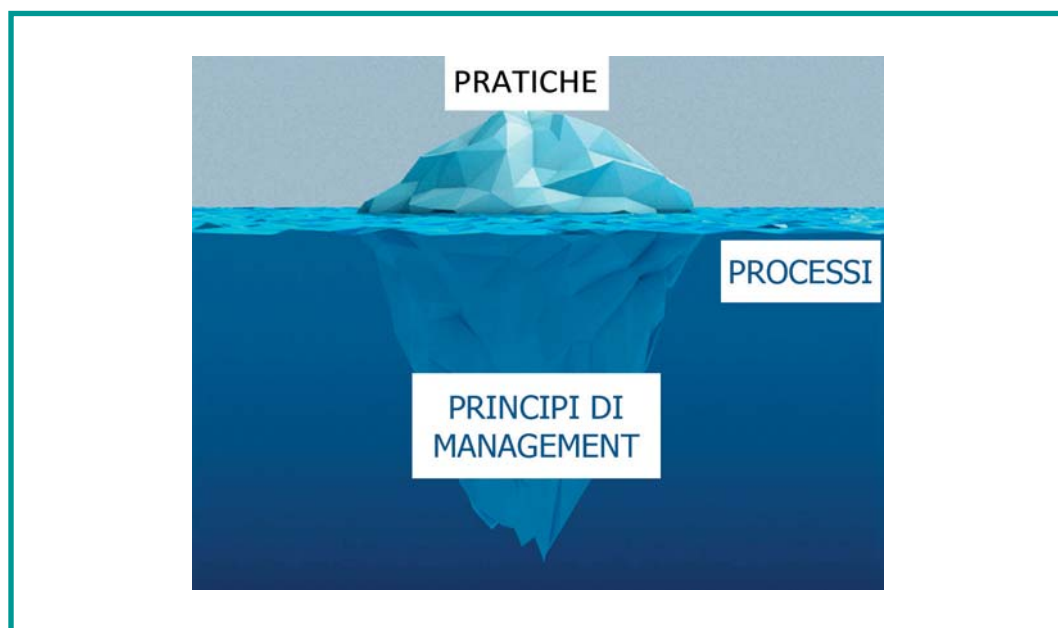


Fig. 2 - Principi, processi e pratiche di leadership.

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 funzionamento 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 "6 x 2" 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 "6 x 2" 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 standardizzato. 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.

	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.

3.3.1. 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: visio-

ne 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 costruzione 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 di management: 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 curriculum, potrebbero restare 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 scuo-

la 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-produzione 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).

3.3.2. 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 Tabella 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 concetti 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.

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.

3.3.3. 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 *leadership 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.

3.3.4. 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 precisa-

mente 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 caratterizzate 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 sottovoluta 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 tabella seguente sono riepilogate le pratiche di *leadership* che discendono dall'applicazione di questi principi nell'ambito del processo di organizzazione della didattica (Tab. 3).

3.3.5. 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), 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. Sergiovanni (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 partico-

lare scuola. Ma saranno sempre importanti sia gli incentivi intrinseci che quelli estrinseci

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

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).

3.3.6. 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 non 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 semplicemente 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.

3.3.7. 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)* che tutte le scuole devono elaborare, 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. In effetti, il nuovo SNV non prevede l'elaborazione di un vero e proprio *Piano di miglioramento (PdM)*, 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.

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 pre-

visto 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 istruttoria 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 fu-

turo, 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 predeterminata 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.

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.

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

3.4. Conclusioni

Tenendo conto di un'ampia letteratura *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 capitolo ha sviluppato un costrutto teorico di *leadership per l'apprendimento* applicabile 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), 329-351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 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. Westoney, (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, 52-58.
- INVALSI (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, novembre 2014. Disponibile su: http://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), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 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), 149-175.
- Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Paletta, A. (2011a). Managing Student Learning: Schools as Multipliers of Intangible Resources. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 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), 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), 381-409.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 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), 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), 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.

Capitolo 4

Le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici tra “accountability” e “improvement”¹

4.1. Introduzione

La base scientifica di questo studio è stata presentata nei capitoli precedenti di questo volume. 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 didattica (Organizzazione della scuola e della didattica);
- il processo di gestione del miglioramento continuo (Autovalutazione e Miglioramento);

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

- 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, il capitolo 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. Una sezione verrà poi dedicata alle analisi più qualitative dell'intervista. La parte conclusiva sarà dedicata ai commenti e alla discussione sui dati.

4.2. Disegno della ricerca e analisi dei dati

4.2.1. *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 rivedere l’approccio metodologico. Ciononostante, è inevitabile un margine di soggettività del quale peraltro si è cercato di tenere conto nell’analisi statistica dei dati.

4.2.2. 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 volume (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 adattate 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.

4.2.3. 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 valutazio-

	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.

ne. 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 successive 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 sfoltiti 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.

	Min	Max	M	5% trimmed 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.

Dimensioni intervista	Numero Item	Alpha	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.

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 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 dimensioni 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).

4.2.4. *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 pregressi 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 inse-

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)
<i>Variabili scuola</i>		
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.

gnanti 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 (Co-

mitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo Trentino, 2012), il valore modale è 1, in una scala in cui 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 delle 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, mentre 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

	Età DS	Anzianità lavorativa DS	Anzianità organizzativa DS	Durata formazione 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.

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,

	Età DS	Anzianità lavorativa DS	Anzianità organizzativa DS	Durata formazione 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.

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 Tab. 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 cau-

	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.

	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.

sale. 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 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

	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).

	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 (segue).

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 ($r = 0,313, r = 0,05$).

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'assenza 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 interessante 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.

4.2.5. 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 ricomposizione) 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 variabili 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, avendo 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'estrazio-

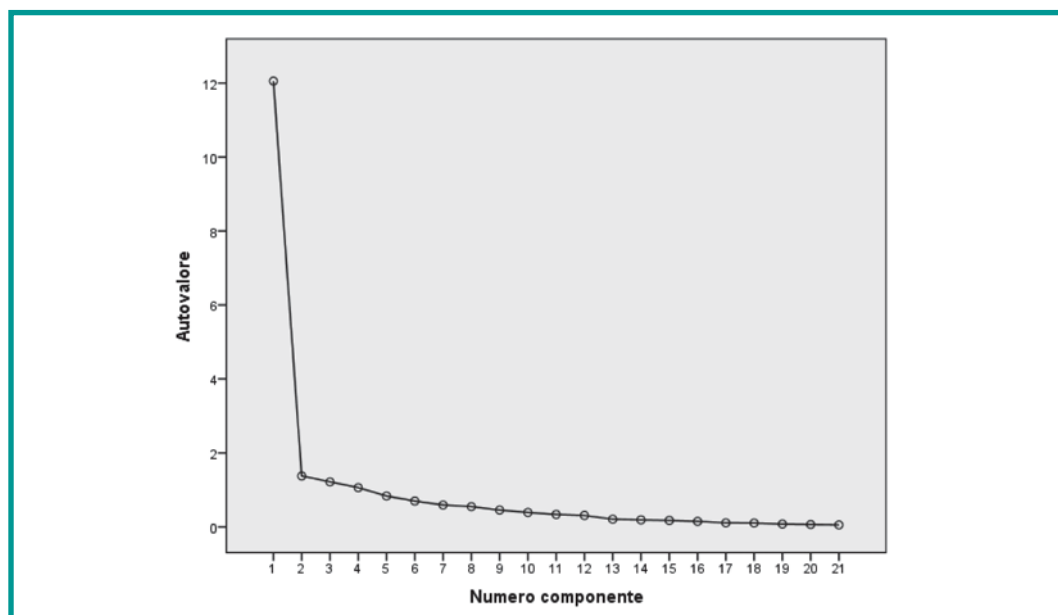


Fig. 1 - Grafico decrescente degli auto valori nella prima ACP eseguita.

ne 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 alternati-

va 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 componenti. 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

	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.

alcuni spunti già emersi nella soluzione a quattro componenti, condensandoli ulteriormente. Il primo componente, composto da 12 pratiche di leadership, 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 processo 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 termini di deviazioni standard. Il quadrante in alto a destra ospita dunque i DS con i valori più alti prevalentemente in

	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.

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.

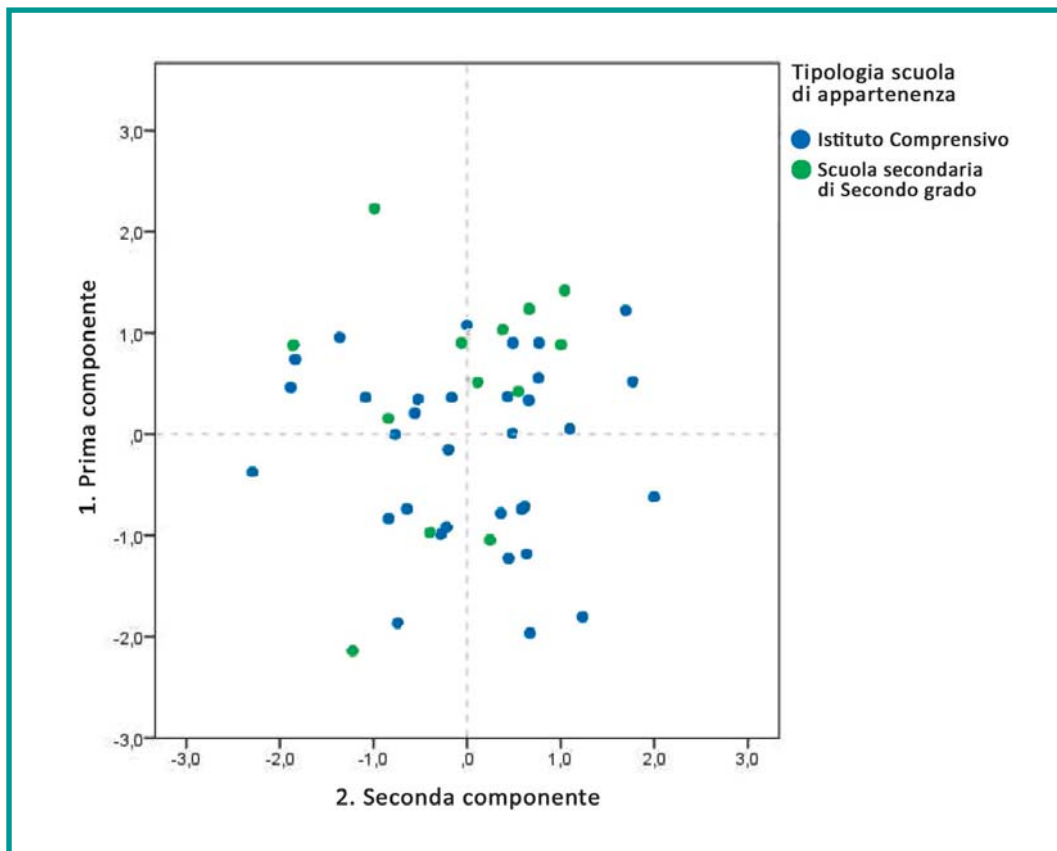


Fig. 2 - Rappresentazione grafica dei 46 dirigenti scolastici in base alle coordinate fattoriali sulle due componenti emerse dalla seconda ACP.

4.3. 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.

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:

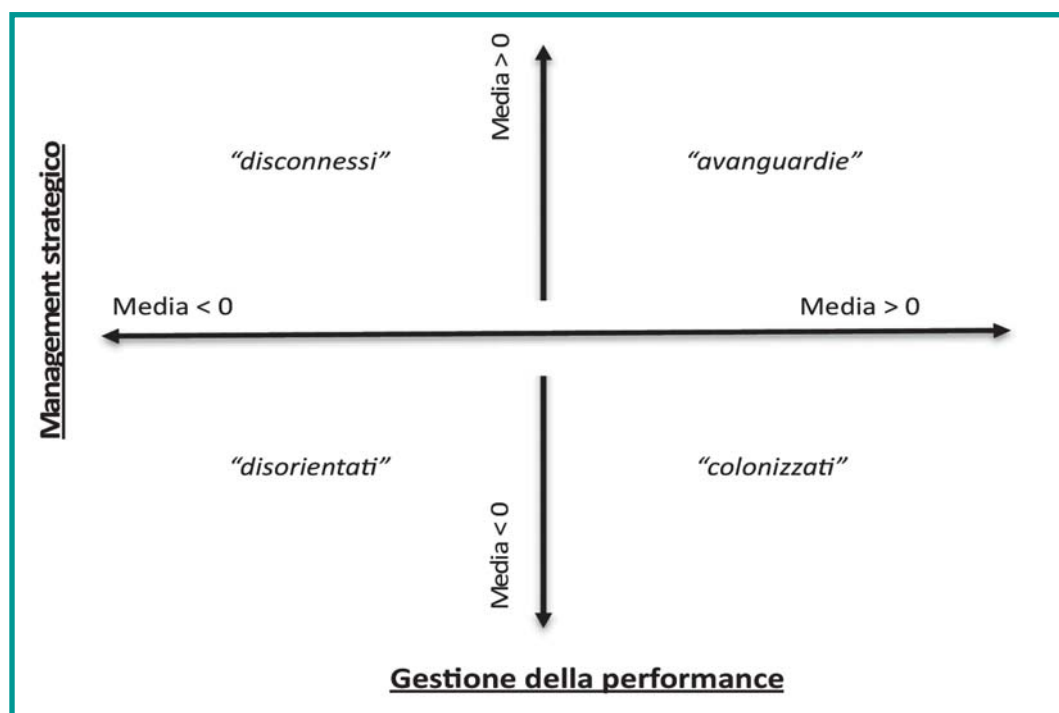


Fig. 3 - Profili manageriali dei dirigenti scolastici.

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 auto-

valutazione, 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 certa 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 contraddizioni 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.

4.4. Analisi qualitativa delle interviste²

L'Analisi in Componenti Principali (ACP) svolta nei paragrafi precedenti ha messo in evidenza che le 21 variabili di leadership possono essere "ricomposte" in due fattori o componenti generali:

- direzione strategica, organizzazione e gestione delle reti;
- autovalutazione, miglioramento e sviluppo delle risorse umane.

² Questo paragrafo è stato curato da C. Boracchi, E. Golzio, L. Peccolo, E. Rigotti.

Come detto, l'analisi statistica dei dati ha confermato la tendenza monofattoriale degli stessi, con il primo componente che arriva a spiegare il 36% della variabilità, mentre il secondo si assesta intorno al 30%. Il primo componente, composto da 12 item, risulta costituito dalle prime due dimensioni dell'intervista, dalla quinta, e da un item della quarta (item n.18, Sviluppo professionale del personale). Gli item che saturano maggiormente in questa componente appartengono alla prima dimensione dell'intervista. Un unico overlap tra le due componenti (item n.17, Attrarre/trattenere i talenti e gestire i lavoratori non produttivi), apre alla seconda componente, che è composta da una decina di item sostanzialmente della terza e quarta dimensione dell'intervista. Da un punto di vista concettuale, dato che statisticamente appartiene a entrambe le componenti, l'item 17) potrebbe essere incluso in questa seconda componente.

Sul fondamento dell'Analisi in Componenti Principali abbiamo condotto un approfondimento qualitativo delle interviste con l'obiettivo di arricchire il quadro interpretativo e dare senso alle due componenti principali, portando direttamente nel testo anche le esperienze dei dirigenti scolastici. Ai dirigenti scolastici che hanno condotto le interviste è stato chiesto di analizzare il testo registrato e trascritto delle interviste, estrapolando 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 con maggior profondità gli obiettivi di ricerca in merito alle implicazioni dei sistemi di accountability e alla necessità di bilanciare le richieste esterne delle autorità amministrative con le istanze locali e la complessità dell'organizzazione scolastica.

4.4.1. Direzione strategica, organizzazione e gestione delle reti

Nella provincia autonoma di Trento, la morfologia del territorio montano, la dispersione dei centri abitati e le ridotte dimensioni 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).

Dall'analisi delle interviste emerge in modo chiaro che le istituzioni scolastiche sono fortemente ancorate ai contesti e condividono con il territorio la loro progettualità. La presenza esterna è talmente forte che nel nucleo di valutazione c'è la componente genitori e, talvolta, nel Consiglio dell'Istituzione sono presenti rappresentanti delle istituzioni locali.

Un dirigente afferma di muoversi *“sempre nella doppia veste di una scuola all'interno del territorio e del territorio dentro alla scuola”* e aggiunge: *“Nel resto d'Italia dovrebbero imparare dal Trentino, tutti i consigli di istituto dovrebbero avere un rappresentante dell'amministrazione comunale al loro interno. Quanti incidenti di percorso si possono evitare e quanto la filiera diventa più corta!”*

Il sistema chiede forte investimento nei processi di sviluppo della scuola e i dirigenti vi rispondono con approcci di allineamento e di obliquità perché riferiti a obiettivi esterni e a processi da promuovere all'interno. La connessione tra allineamento e obliquità e le propensioni per una direzione o l'altra, caratterizzano l'operato di ciascun dirigente.

I dirigenti intervistati evidenziano una lettura del contesto accurata dal punto di vista della composizione sociale ed economica dell'utenza, in alcuni casi documentata in termini statistici, con consapevolezza delle opportunità e dei vincoli che il territorio presenta. Il nesso fra questa dimensione diagnostica e la *vision* è per lo più coerente perché letta in termini di bisogni formativi e di attese della società verso la scuola.

Nella scuola secondaria di secondo grado, questo diventa un aspetto di particolare rilevanza quando si tratta di istituti tecnici e professionali che leggono il *placement* in termini problematici e focalizzano l'attenzione sull'implementazione delle competenze che sono professionalmente vincenti. Sono infatti consistenti e stabili le alleanze con industria, artigianato, enti universitari e amministrazione, oltre che con banche e le comunità montane.

In un Istituto professionale, il dirigente afferma: *«La mia accountability sta nel dimostrare che risolvo problemi della gente nel territorio. Ecco lì siamo forti. Quando vado in Provincia e mi chiedono cosa faccio, presento i progetti per creare nuove imprese. Quanti posti di lavoro hai fatto quest'anno? Ho piazzato cinquanta ragazzi in un'azienda, con gli stessi soldi ho creato da tre posti a tredici posti di lavoro tramite una cooperativa sociale».*

La dirigente di un istituto tecnico, professionale e EDA afferma con particolare enfasi che chi lavora nella scuola *«deve incominciare a pensare che la scuola non è più l'unica agenzia formativa e che occorre collaborare con tutte le altre agenzie. Perciò occorre aprirsi all'ambito economico e sociale e collaborare con il territorio, stare attenti a tante competenze oltre a quelle classiche, competenze professionali, pratiche, linguistiche, di cittadinanza... Molti insegnanti riconoscono e condividono questa cosa, ma dal riconoscere e condividere al fare c'è un salto!».*

I dirigenti degli istituti di istruzione di secondo grado, nella visione di sviluppo hanno una chiarezza del ruolo strategico della scuola per l'implementazione del capitale umano, nella società locale e globale. Gli obiettivi di sviluppo fanno riferimento ad una concezio-

ne di scuola equa, in sintonia con la società attuale sia in dimensioni locali che europee, che concorre allo sviluppo del territorio e mira alla sostenibilità in termini di sviluppo del capitale sociale. Ne consegue una particolare attenzione alle strutture organizzative e alla progettazione didattica. Emerge inoltre la necessità di coinvolgimento di tutte le agenzie educative e formative per una alleanza strategica anche nella definizione delle competenze sulle quali operare il focus di miglioramento.

I dirigenti della scuola di base, soprattutto nei contesti di valle e periferici, con plessi molto piccoli e distanti, hanno una visione di sviluppo ancorata al miglioramento degli apprendimenti e alle dimensioni dell'inclusività: è più intensa l'interazione progettuale con il territorio e la cura di rapporti di tipo fiduciario, perché la scuola sente il dovere di implementare le occasioni di relazione anche intergenerazionale e i legami significativi degli apprendimenti scolastici con le esperienze.

Nella scuola di base, quindi, l'ancoraggio al territorio è molto intenso per il ruolo che la scuola rappresenta nella comunità, specialmente nelle aree periferiche e chiuse. In alcuni casi i dirigenti sentono la necessità di far crescere la comunità o di sensibilizzarla ad alcuni valori come la diversità perché le famiglie vivono in *«un ambiente chiuso e non sentono l'apertura al diverso come un bisogno loro... non chiedono cultura alla scuola, ma assistenza e sicurezza»*.

La scuola spesso si fa carico anche di altre attività, come ci racconta un dirigente di una scuola molto lontana dal capoluogo: *«Siamo in una zona molto periferica nella quale le offerte del territorio non sono così ricche come in zone più centrali, e quindi molto è demandato alla scuola... Ci facciamo carico anche di una serie di attività per i ragazzi che ci competerebbero forse un po' marginalmente.[...]. Abbiamo invece una ricchezza del territorio sui comuni piccoli dove le amministrazioni locali sono molto sensibili al problema scuola e ci vengono incontro anche economicamente per finanziare delle attività»*.

Una sfida molto comune ai dirigenti riguarda le situazioni di *background* socio culturale basso in relazione al quale si risponde con un forte investimento per l'innovazione didattica, l'organizzazione flessibile e le reti. Forte e diffusa è la consapevolezza del ruolo di Leadership educativa che rinforza nei dirigenti la collaborazione, la costruzione e l'accompagnamento delle reti. I dirigenti operano nella logica di creare sinergie per governare processi, declinando l'approccio con una certa variabilità tra modelli di obliquità o di allineamento integrati.

Le reti di scuole sono di vario genere: esistono tavoli di coordinamento fra dirigenti, reti di scuole - prevalentemente territoriali - articolate in diverse sotto-reti per temi (ICT, BES, Intercultura, CLIL,

attività sportiva, orientamento e continuità, ...) e ciascuna coordinata da un dirigente, reti per la formazione e per la diffusione delle buone pratiche.

La prassi della rete deriva da consapevolezza della scuola come bene comune e luogo di alleanza per il dialogo con il territorio e il confronto con il mandato istituzionale. Le reti favoriscono il confronto e l'uscita dall'isolamento e l'ottimizzazione delle risorse, facendo economia di scala; inoltre, permettono alle scuole la specializzazione e la messa in comune delle competenze su un piano alto – in chiara opposizione al modello di marketing territoriale della singola scuola; rappresentano quindi modelli di democrazia agita.

La rete fra scuole, serve anche a far fronte a momenti di formazione e confronto qualificati, un po' sacrificati nelle scuole periferiche di dimensioni ridotte.

La dirigente di un istituto periferico racconta: «Ecco, per esempio noi abbiamo fatto un grande lavoro a livello di piani di studio provinciali, sempre in rete. Ogni dipartimento ha declinato gli obiettivi da inserire nei piani di studio di Istituto, quindi ha fatto un lavoro con gli Istituti della valle. A seguito di questo lavoro, nelle programmazioni c'è stato un grande salto di qualità, soprattutto a livello della scuola primaria. Hanno fatto veramente un salto di qualità. Vedo delle programmazioni molto più articolate».

Tuttavia, proprio nel lavoro fra insegnanti, a volte viene riscontrata la difficoltà maggiore delle reti: *«I momenti di criticità hanno riguardato il coinvolgimento degli insegnanti e la produttività della rete, nel senso di proposte stimolanti per i vari istituti che la rete avrebbe dovuto formulare; dal punto di vista ad esempio della collaborazione tra dirigenti, momenti di criticità non ne ho individuati finora, non ce ne sono stati. Nel grado di coinvolgimento degli insegnanti sì però: è capitato di attivare dei gruppi di lavoro che si sono rivelati improduttivi e quindi di doverli eliminare»*.

In alcune scuole si parla anche di "rete delle reti", come collegamento fra vari centri organizzativi: *«Il modello di reti che cerco di costruire e di sostenere è di reti concentriche, ma anche con tutta una serie di collegamenti tra di loro. La rete interna della scuola non è un mondo a sé, perché c'è la rete territoriale di cui la scuola è uno degli elementi, perché poi ci sono i comuni, le biblioteche, c'è la comunità, ci sono le associazioni. Sono soggetti che si intersecano tra di loro, nessuno ha più importanza degli altri, ognuno ha un po' un suo ambito, perché le cose funzionino bisogna che funzionino un po' tutte; se non funzionasse la rete con gli altri istituti sarebbe forse meno grave rispetto alla situazione in cui non dovesse funzionare la nostra rete interna e la nostra rete con il territorio»*.

Molti dirigenti sottolineano l'importanza della rete per superare la "solitudine del leader", per potersi confrontare anche su problemi concreti e quotidiani: *«La rete delle scuole del territorio rappre-*

sentata un valore aggiunto soprattutto per quanto riguarda la formazione dei docenti, il coordinamento e lo scambio di esperienze relativamente ad alcune aree, penso ai dipartimenti di rete che abbiamo sui bisogni educativi speciali, sull'intercultura, sull'autovalutazione, sull'informatica, sulla salute e benessere. È un'ottima risorsa per i dirigenti scolastici che non si sentono soli, abbandonati, ma riescono a trovarsi; quando ci troviamo è sempre utile e piacevole».

Lo stile dirigenziale non è attribuibile ad un modello unico, ma presenta variegata sfumature ed oscillazioni fra tendenze gerarchiche, allineate e burocratiche e necessità di partecipazione e condivisione dei processi anche decisionali, con attenzione alle caratteristiche delle risorse umane.

Pochi dirigenti lasciano trasparire una leadership valoriale. Sebbene facciano riferimento a valori nella loro visione di scuola, si percepiscono molto di più come organizzatori. Tuttavia i legami tra cultura e organizzazione sono molto più profondi. A tale riguardo un DS di una scuola professionale afferma: *«Un leader è chi conserva veramente i valori profondi che poi coltiva e diffonde. Mi sono sempre ricavato e tenuto nella scuola questa funzione. Questo poi ha prodotto anche un'organizzazione, ho costruito diverse articolazioni di gruppi di docenti, lavoro per gruppi. Tutto è come una piramide a cascata: lavorano tutti per gruppi hanno il loro riferimento però sono anche abbastanza liberi. Io tengo le fila praticamente, ho delle riunioni di coordinamento tutte le settimane».* In questo caso, la direzione strategica, di allineamento, induce uno sviluppo a cascata degli obiettivi e attese chiare di comportamento.

4.4.2. Distribuzione della leadership

Si segnala in più casi il complesso ruolo dei collaboratori e dei referenti di plesso, docenti che non hanno seguito un percorso particolare di formazione e che si vedono riconosciuto solo in parte il ruolo dai colleghi. Si nota come la gerarchia di decisione-azione sia difficile da riconoscere se non è accompagnata da una gerarchia di posizione (riconosciuta da un ente autorevole) o da una gerarchia di conoscenza che difficilmente si riscontra fra colleghi. Il ruolo di coordinatore di plesso di per sé non dà autorevolezza sufficiente a tutte le situazioni, come ci racconta un Dirigente: *«I collaboratori lamentano ogni tanto questa situazione: quando segnalano al collega qualcosa da fare, si sentono dire: guarda che sei solo un collega, mentre quando c'è da assumersi una responsabilità gli dicono: guarda che sei il fiduciario».*

Per sopperire alla mancata formazione dei collaboratori, in certi casi sono gli stessi dirigenti che assumono un ruolo formativo. Un dirigente chiarisce che al primo anno nella scuola riunisce i suoi collaboratori e spiega loro *«cosa vuol dire gestire una scuola, far*

corpo interno, fare interfaccia con il resto dei docenti, il loro ruolo, creare il gruppo, l'ascolto, portarli all'obiettivo e la gestione del tempo. Loro prendevano appunti, mi hanno detto che su queste cose non hanno mai avuto formazione, mi ringraziarono... io invece su queste cose ho una formazione alta, universitaria».

4.4.3. Promozione dell'innovazione

Si nota particolare attenzione alla valorizzazione delle figure di sistema e delle aree innovative, forte investimento nella motivazione al cambiamento con articolazione di strumenti e organizzazione del lavoro, e affiancamento. *«Io mi esalto facilmente per le innovazioni, ne parlo agli insegnanti che credo possano essere favorevoli e in questo modo quasi sempre ne parlano fra di loro e partono. Però bisogna proporlo con un po' di entusiasmo e con qualche idea di fattibilità».*

Un altro dirigente spiega: *«Il rischio che il gruppo degli innovatori si perda è altissimo e io sto facendo una campagna, Fides la chiamo, perché non è una cosa che vale per tutti, basta un gruppo stabile. Quando loro vengono con innovazioni... io sono sempre d'accordo. Lo sperimentiamo per tre anni e poi le riportiamo all'interno del Progetto di istituto».*

Vi sono però vari posizionamenti dei dirigenti rispetto alle resistenze verso le innovazioni e ai vincoli del contesto: *«Il sistema è ciò che preserva e garantisce i processi: la persona più brava del mondo, in un sistema che non lo valorizza o che non riesce a farlo emergere, non fa niente».*

«Sono rassegnata di fronte all'indisponibilità a investire tempo e energie per l'innovazione, alle richieste di part time da parte di docenti mamme, di insegnanti anche professionisti o figli di genitori anziani con la legge 104».

La vision è per lo più connessa ad una lettura trasformazionale del ruolo: la tendenza più diffusa è quella della ricerca di ruoli decisionali partecipati e condivisi, senza che questo impedisca, quando necessario, l'intervento autonomo – gerarchico, più che burocratico – del DS. In tal senso è forte:

- l'organizzazione per la didattica: articolazione degli orari, assegnazione ai plessi e alle classi, compiti particolari come quelli di tutor, limitazione dei "potenziali danni" del personale meno competente e motivato;
- l'organizzazione del lavoro dei docenti: incarichi (funzioni strumentali e coordinatori di plesso) articolazione dei gruppi (in particolare dei dipartimenti), gestione del tempo e della conduzione delle riunioni di programmazione, raccordo tra plessi e coordinamento dello staff.

La vision è molto focalizzata sugli apprendimenti e lo sviluppo di competenze che orienta i docenti a superare la specificità disciplinare e a costruire unitarietà e continuità; in questo si denota un forte senso del ruolo dei dirigenti trentini nella responsabilità di costruire le condizioni, i modelli, gli strumenti per lo sviluppo degli apprendimenti.

L'altro polo di attenzione e di investimento è la personalizzazione che comprende la definizione e l'assegnazione degli incarichi, le collaborazioni interne ed esterne, i progetti didattici e la formazione dei docenti.

Una dirigente afferma: *«Adesso il lavoro è più complesso, ci sono difficoltà che richiedono soluzioni organizzative diverse. Però la struttura della scuola media non funziona: dieci o dodici adulti che ruotano senza il supporto di una programmazione, una condivisione di intenti, di modalità di intervento sui ragazzi! Questo confligge con i bisogni effettivi della scuola: la personalizzazione, la valorizzazione delle eccellenze, la garanzia della cittadinanza per tutti»*.

In relazione alla rilevanza del ruolo dei dirigenti trentini nei confronti degli apprendimenti è comune l'importanza attribuita all'utilizzo dei dati INVALSI e degli esiti di *outcome*, in cui si evidenzia un modello di allineamento e obliquità per guidare alla analisi, alla diagnosi, all'utilizzo nei processi di miglioramento della didattica.

Sul piano delle innovazioni, la pratica diffusa è l'introduzione progressiva che prende avvio da formazione specifica e da introduzione di progetti mirati che mobilitano nuove energie e quindi con forti impulsi da parte del dirigente, con processi di incoraggiamento e di supporto e con strutture organizzative che implicano monitoraggio e valutazione.

Frequente l'intervento sull'organizzazione della didattica:

- ad esempio nella secondaria di secondo grado alcune discipline vengono trattate tutte in uno dei due quadrimestri in modo da ridurre la ampiezza delle discipline da preparare da parte degli studenti che vengono valutati a fine quadrimestre, ma con valenza di scrutinio finale;
- inserimento di prove in parallelo, anche con valutazioni incrociate, e di prove per competenze che presuppongono una programmazione e una valutazione per competenze;
- organizzazione di classi per gruppi di livello;
- verticalizzazione dei curricoli con forte investimento sulla continuità.

In alcuni casi, l'innovazione viene presentata come sapere collettivo, come condivisione di problemi e di nuove soluzioni. La promozione e la socializzazione dell'innovazione didattica partono da un problema concreto, che viene discusso con tempi lunghi, per il

quale si cerca una nuova via. Si trasferisce un po' l'idea di innovazione, che in genere richiede rottura, con quella di miglioramento che richiede continuità, implementazione lenta: *«Credo che forse il vero meccanismo dell'innovazione alla fine non siano stati, seppur importanti, né il monitoraggio né tutte le buone pratiche documentate e neanche in realtà i progetti in sé per sé, come entità in sé e per sé, ma piuttosto il fatto di trarre da queste cose degli elementi e metterli sul piatto della discussione nel collegio docenti e del chiedere che cosa facciamo di fronte a queste problematiche qui. Perché credo lì stia un po' l'aspetto nodale dell'innovazione».*

Le debolezze vengono riscontrate soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, ma ampio lavoro viene messo in campo per innalzare gli apprendimenti alla scuola primaria con investimento anche di risorse mirate.

4.4.4. I progetti strategici

Il CLIL rappresenta una specificità per la provincia di Trento: è un'esperienza diffusa e prioritaria sia in quanto risponde a un obiettivo dato dalla Provincia alle scuole di ogni ordine e grado, sia perché ritenuto dai dirigenti un modello di innovazione didattica efficace. Ne emerge la problematica di come innestare questa innovazione a scuola non tanto per allineamento ad obiettivi esogeni, quanto per corrispondere alle esigenze formative per gli alunni e dunque sviluppare le professionalità. L'esame di come tale sviluppo è implementato nelle varie scuole converge nella lettura dello stile di leadership.

In questo campo la dinamica di allineamento e di obliquità sono particolarmente distinguibili soprattutto nel primo ciclo e nelle secondarie di primo grado. Alcuni dirigenti, non trovando disponibilità, ma resistenze da parte dei docenti, rinunciano all'obiettivo provinciale, ritenuto pertanto una forzatura. Altri, invece, nel sentire la necessità di corrispondere all'obiettivo provinciale, mettono in atto azioni di sviluppo organizzativo con dinamiche maggiormente oblique nell'allineamento alle scelte provinciali.

In ogni caso, anche quando non si attiva il CLIL in modo diretto, l'attenzione alla lingue straniere – soprattutto il tedesco e l'inglese – è molto alta.

Le azioni del DS per l'introduzione del CLIL si sviluppano sul piano organizzativo incidendo indirettamente sulle azioni didattiche e si concentrano, a seconda delle necessità, sulla motivazione dei docenti, sul sostegno alla partecipazione e alla formazione specifica, sul coordinamento territoriale o di rete, sulle opportunità date dai progetti europei – non solo Erasmus – e comunque sempre nella logica della diffusione delle buone pratiche per un sostegno interno alla progettazione.

Si arriva in alcuni casi a introdurre anche strumenti di monitoraggio e di valutazione degli esiti CLIL (questionari studenti e docenti, esiti formativi per competenze certificate e non). Altre volte è stata data rilevanza all'informazione ai genitori dell'importanza del CLIL per creare motivanti aspettative nei confronti del progetto della scuola. Il modello organizzativo prevalente è quindi graduale e di valorizzazione delle risorse: si utilizza la modularità riproponibile in varie classi, il ricorso al progetto Erasmus di docenti e studenti, sino alla classe che implementa il CLIL in ambito disciplinare. Inoltre coloro che mettono a disposizione le proprie competenze vengono riconosciuti sia in modo intrinseco che estrinseco, con una destinazione di incentivi economici.

4.4.5. *Curricolo e territorio*

Mentre il CLIL è un modello recente di innovazione su obiettivi istituzionali, la costruzione del curricolo di conoscenza del territorio ha radici più consolidate e si esprime con una sistematizzazione e integrazione nei curricoli delle iniziative in sinergia con gli enti locali: alla diffusa e intensa domanda del territorio di partecipazione delle scuole alle più varie iniziative i dirigenti rispondono con una programmazione curricolare delle stesse in modo da valorizzarle sul piano didattico. Nel contempo i dirigenti stessi curano la costruzione di percorsi formativi che siano aderenti alla valorizzazione delle risorse del territorio. Nel dare e ricevere input riferiti al territorio e valorizzando i progetti dei docenti, i dirigenti trentini sviluppano prospettiva di unitarietà e sistematicità del curricolo. Le reti spesso sono uno snodo di gestione del curricolo di conoscenza del territorio: consentono raccordo tra le scuole, migliori equilibri nei rapporti con le istituzioni, iniziative di *fundraising*.

Autovalutazione, miglioramento e sviluppo del capitale professionale della scuola

Il sistema della provincia di Trento comporta una forte interazione tra scuola e Dipartimento della conoscenza e tra dirigenti e referenti delle istituzioni. Tale interazione si realizza principalmente su due livelli:

- quello della valutazione delle scuole e del dirigente con relativo piano di miglioramento;
- quello della formazione che prevede una parte obbligatoria per tutti i docenti e che consente di formare adeguate competenze anche di tipo esperto e di avere opportunità di ricerche e sperimentazioni.

Il Trentino vanta una lunga esperienza nel campo dell'autovalutazione. Già nell'anno scolastico 1998/99, diciotto scuole parteci-

parono ad un progetto, coordinato dal Comitato Provinciale per la Valutazione del Sistema Educativo e Formativo e dall'Istituto di Ricerca e Aggiornamento per la scuola IPRASE, in cui si sperimentavano le prime attività di autovalutazione.

L'iniziativa nasceva dalla consapevolezza che l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche comportava l'adozione di modalità e strumenti di autovalutazione e di rendicontazione del loro operato. Obiettivo finale, già allora, era il miglioramento della qualità del servizio, attraverso un continuo intervenendo sui punti deboli.

Da quella prima sperimentazione, con un percorso di paziente coinvolgimento, il processo di autovalutazione coinvolse tutte le scuole della Provincia (esclusa la Formazione professionale). Fu elaborato un questionario di customer satisfaction comune e, dal 2006, in ogni scuola fu istituito il Nucleo interno di valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del servizio educativo (NIV), con compiti di "analisi e di verifica interni, finalizzati al miglioramento della qualità nell'erogazione del servizio". Il NIV è ancora oggi presente in ogni scuola: ad esso partecipano rappresentanze di docenti, genitori, studenti, personale ATA.

Questo modello organizzativo per l'autovalutazione e la valutazione di sistema, prevedeva che ogni scuola inviasse i propri dati al Dipartimento Istruzione della Provincia, e ricevesse di ritorno la media di tutte le scuole dello stesso livello, permettendo così un confronto territoriale. Tuttavia, dal 1998 ad oggi, molte cose sono cambiate ed il modello è diventato anacronistico. 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 stessa Provincia di Trento sta portando avanti un lavoro di riorganizzazione delle banche dati collegate al mondo dell'istruzione, ed è in grado di fornire un cruscotto con informazioni già elaborate in merito all'andamento della singola scuola.

Dal punto di vista sociale, si è registrato un notevole aumento di presenze di stranieri a tutti i livelli di istruzione: basti pensare che nel 1998 gli stranieri presenti in Provincia erano 1264 ed a fine 2013 erano 50.833, pari al 9,5% della popolazione totale. Inoltre, si sono consolidate le rilevazioni nazionali e internazionali degli apprendimenti che permettono un confronto in tempi accettabili con altre regioni e altre nazioni. Infine stanno radicalmente cambiando i parametri di riferimento per una buona scuola: l'equità e l'inclusione sono diventate valori consolidati, mentre l'innovazione didattica e tecnologica, il raggiungimento delle competenze trasversali, l'internazionalizzazione, la valorizzazione delle eccellenze sono obiettivi diffusi.

Per tutti questi motivi il vecchio modello di autovalutazione risul-

ta anacronistico sia dal punto di vista tecnico in quanto richiede alle scuole di raccogliere informazioni già presenti altrove, sia dal punto di vista dei contenuti perché non considera la prospettiva innovativa richiesta alle istituzioni scolastiche.

Nel frattempo, il personale scolastico è diventato provinciale ed i Dirigenti scolastici hanno dovuto sottoporsi alla valutazione delle loro performance. I modelli sperimentali loro proposti si basano in buona parte sui risultati delle indagini INVALSI e sui questionari di customer satisfaction, strumenti nati con finalità diverse, volti più a vedere la qualità della formazione piuttosto che la qualità della leadership. Inoltre i dirigenti, nel modello sperimentale in corso, non sono liberi di scegliere gli obiettivi di miglioramento, ma hanno una parte di questi vincolati alla vision provinciale di sviluppo della scuola e la Provincia è solita porre in modo chiaro obiettivi da perseguire. Per esempio, dal 2014, uno degli obiettivi forti è quello di portare tutti gli studenti trentini al trilinguismo.

Si è posto quindi il problema di rivisitare tutto il sistema della valutazione per ridefinire gli strumenti coerenti con il loro utilizzo e sostenibili nel tempo sia per le scuole sia per il dipartimento provinciale dell'Istruzione.

Seppur in un momento di ripensamento del modello, il Dirigente ha forte incidenza sull'impatto nella scuola del sistema di valutazione e miglioramento che è strutturato dall'amministrazione. Nella maggioranza delle scuole manca la costruzione di sistemi di indicatori di performance oltre a quelli istituzionalmente richiesti dall'esterno: si evidenzia in tal senso un approccio interattivo piuttosto che diagnostico, sia per scelta del DS, sia per l'architettura del sistema provinciale che non dà al DS il ruolo preminente di gestione della valutazione.

Il sistema di valutazione della Provincia, che si incardina nei diversi processi e ruoli del mondo della scuola, chiede alle istituzioni scolastiche di prendersi in carica degli obiettivi che il DS deve tenere presente nella sua vision e sul raggiungimento dei quali viene valutato. Questo è uno dei motivi per cui il DS chiede di poter partecipare al NIV, sebbene la sua presenza non sia prevista per legge. Alcuni dirigenti si avvalgono di un collaboratore che in parte si sovrappone al NIV. Altre persone compiono analisi all'interno dell'istituzione scolastica. Da qui deriva la complessità del ruolo del DS nel sistema di autovalutazione, che ci viene così raccontata: *«Le cose si incrociano, per cui sì, ci sono persone che lavorano con l'etichetta di autovalutazione, ma poi c'è chi per esempio lavora sull'orientamento, che sta analizzando tutti gli esiti degli alunni negli ordini successivi: tassi di promozione, bocciature, quanti hanno seguito il corso orientativo, quanti no... Anche quello rientra nell'autovalutazione, ma è un pezzo che fanno altri che poi lo condividono con chi fa autovalutazione anche se tutta la lettura dei dati, lo*

sviluppo, viene da un'altra figura di collaboratore. La mia funzione è poi quella di coordinare il tutto».

Per alcuni dirigenti sussiste una certa disaffezione nei confronti dei NIV percepiti come struttura formale. In realtà si sottolinea la partecipazione solo formale del personale ausiliario, dei rappresentanti di genitori e studenti che poco incidono sulla progettazione dell'analisi, sottolineando come ogni scuola si sia creato l'esperto in valutazione: *«I genitori del NIV non hanno le competenze per poter mettere mano al materiale; il rapporto in realtà lo facciamo io e la referente: mettiamo insieme tutti i dati, stendiamo un report e lo presentiamo al NIV che magari ci chiede di chiarire alcune parti e poi appunto il NIV lo approva, lo firma».*

Vi è un generale 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 alla scuola, ma con differenti gradi di coinvolgimento.

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. Così descrive la situazione una DS: *«Con la funzione strumentale sull'autovalutazione e con il nucleo facciamo un report complessivo, una relazione finale. Assieme ai dati provinciali vengono aggiunti altri dati. Alla fine dell'anno tutti i plessi e tutti i dipartimenti fanno un momento di verifica finale con un report. Io preparo del materiale, una scaletta. Andiamo a riflettere su quanto abbiamo fatto, che a dire la verità riguarda diversi aspetti, non soltanto quelli legati, come si diceva prima, agli esiti, alle performance, ma anche quelli legati proprio al benessere, ad esempio al clima...».*

Un'ulteriore modalità di approccio è quello della resistenza al modello provinciale con una forte centratura sul contesto e sugli strumenti di valutazione autogenerati: in questo campo, si rileva una certa resistenza alla centralizzazione e alla ingerenza politica che si ritiene porti a opportunismi, mentre si sente la necessità di logiche di interlocuzione e alleanza pur nel rispetto dei ruoli: *«... non mi faccio impressionare troppo dai risultati di apprendimento delle prove INVALSI, nel senso che – per carità – le ritengo importanti. [...]. C'è una grossa area che resta fuori da lì e che ha altri tipi di riscontri che si vedranno dopo, quando uno studente va alle supe-*

riori, quando affronta altre situazioni. Sono anche un po' dell'idea che vanno guardati tanti fattori, non bisogna dare troppa importanza solo ad alcuni».

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. La mancanza di una continuità della richiesta provinciale e della restituzione del benchmarking alle scuole è ritenuta un ulteriore limite – *«la rendicontazione ci deve essere sempre, costante nel tempo, altrimenti è un lavoro che non serve»* – anche se si valorizza la possibilità del DS di fare leva sull'autovalutazione e sull'obbligo del Piano di miglioramento per indirizzare la scuola alla formazione dei docenti e alla conduzione condivisa di una progettualità di scuola. Sebbene al momento non ci sia una struttura chiara, questo lungo percorso ha creato una cultura della valutazione molto diffusa ed anche una buona pratica nell'utilizzo dei dati. I dirigenti stessi non si sono mai sottratti a questi processi. In particolare, in relazione alla rilevanza del loro ruolo nei confronti degli apprendimenti, è comune l'importanza attribuita all'utilizzo dei dati INVALSI e degli esiti di outcome, in cui si evidenzia un modello di allineamento e obliquità per guidare all'analisi, alla diagnosi all'utilizzo nei processi di miglioramento della didattica.

Molti dirigenti sono consapevoli che l'approccio diagnostico e quello interattivo devono coesistere e che non può esserci l'uno senza l'altro. In particolare, un DS in un istituto tecnico e professionale, afferma che *«quello diagnostico, per come è organizzata la scuola, è molto parziale perché è difficile raccogliere tutti i dati e non ti dà una visione chiara di tutte le azioni che vengono messe in atto».*

Inoltre si sta diffondendo sempre più la consapevolezza della limitata significatività del valore assoluto, andando ad indagare, laddove possibile, il valore aggiunto che la scuola può dare all'utenza. *«Qui l'utenza è debole, non penso sia importante lo scalino a cui arrivi, ma quanti scalini fai o, nel caso del docente, che fai fare al ragazzo e a te stesso, mettendoti in gioco dal punto di vista professionale».*

L'attenzione all'analisi delle prove e dei dati INVALSI come elementi diagnostici, ma anche proattivi per il miglioramento del curriculum di scuola e l'utilizzo degli esiti di outcome evidenziano un modello di allineamento per guidare alla analisi e alla diagnosi: *«...All'uscita del biennio abbiamo i risultati INVALSI, andiamo a vederlo sia per italiano che matematica; quindi andiamo a vedere dove ci collochiamo. Per esempio l'INVALSI ci dà una collocazione migliore di quella che abbiamo noi...».*

I dati INVALSI costituiscono sia un dato in ingresso, di contesto, sia una verifica intermedia degli apprendimenti prima del triennio. Il

focus sulle aree di apprendimento monitorate da INVALSI, appare evidente nelle convinzioni espresse da un dirigente *«nulla si può fare senza matematica e italiano... devono rimanere lo zoccolo comune e portante di tutte le conoscenze e di tutte le competenze degli studenti. Quindi il grande lavoro che faccio sul biennio è proprio quello di rafforzamento e consolidamento delle competenze e sul triennio di valorizzazione in particolare della matematica»*.

Nel contempo, è chiaro ai dirigenti trentini il ruolo di influenza indiretta del proprio operato sugli esiti delle prove nazionali, rispetto alle quali si disincentiva la dinamica del teaching to the test, rispetto alla necessità di operare per uno sviluppo organico e continuativo delle competenze dei propri studenti oltre tali prove. Infatti un DS afferma: *«Credo nella potenza delle prove INVALSI, ma non credo di aver nessuna influenza su come andranno le prove INVALSI ai miei studenti, o poca o relativa, molto indiretta. Credo che sia più importante il lavoro che faccio a sostegno delle competenze in italiano, ma non esattamente diretta alle prove INVALSI»*.

Assumono allora maggiore importanza le prove in parallelo per classi e sezioni nelle diverse discipline, previa progettazione e programmazione per competenze, prove possibilmente corrette in modo incrociato fra docenti, e non corrette dal docente della classe. Già questa si configura come una strategia organizzativa per gli apprendimenti: *«Nella scuola primaria abbiamo attivato le programmazioni parallele per classe, ovvero, ogni mese viene fatta una programmazione di due ore, per tutti gli insegnanti di classi parallele della scuola primaria, con obiettivi che possono essere appunto, preparare prove parallele, verificare la programmazione, concordare dei progetti comuni»*.

Il sistema maturo di autovalutazione provinciale non ha sviluppato la prassi del bilancio sociale per il quale però molti dirigenti hanno espresso interesse come dimensione di sviluppo del sistema di autovalutazione. C'è tuttavia la tendenza a creare altre modalità per sviluppare rapporti fiduciari con gli stakeholder (incontro con amministrazioni locali e con consulte dei genitori, pubblicazione del rapporto di autovalutazione sul sito della scuola...): *«Il bilancio sociale? Non è ancora formalizzato. Le scelte educative e i risultati scolastici vengono comunicati ma rimane però a un livello di coinvolgimento degli organi istituzionali della scuola. Per certi versi c'è una maggiore condivisione con l'amministrazione comunale perché con gli assessori di riferimento rispetto agli obiettivi, ai risultati da raggiungere c'è un confronto, che però non è formalizzato, strutturato»*.

Il passaggio dall'analisi al piano di miglioramento risente del periodo transitorio per quanto riguarda la definizione di un modello integrato del sistema di valutazione. Infatti, inizialmente il piano di miglioramento doveva essere proposto dal Consiglio dell'Istituzione, ma in

realtà veniva redatto dal dirigente in quanto su questo documento sarebbe stato chiamato a definire obiettivi concreti di miglioramento su cui essere valutato. Un DS di una scuola di base ritiene di essere piuttosto critica sul punto che *«il piano di miglioramento venga approvato dal consiglio dell'istituzione»* citando il caso di una collega che se lo è visto respingere per due volte. Aggiunge che la condivisione con il consiglio è un passaggio importante che *«si può fare più avanti nella crescita della comunità»*, rivelando un disagio comune anche ad altri dirigenti trasferiti nelle scuole di recente.

Pertanto si è accettata l'evidenza di una forte ingerenza del dirigente nella definizione del piano di miglioramento e si sta cercando di proporre un modello in cui il piano sia collegato alle priorità emerse dall'autovalutazione.

In alcuni casi viene invece ritenuto più produttivo un piano di miglioramento che, a livello di rete, fissi strategie di ricaduta territoriale coerente e condivisa: *«noi abbiamo una rete di autovalutazione: tutte e 10 le scuole sono in rete e cerchiamo di fare dei lavori a cascata insieme. Adesso uno dei miei obiettivi è quello di dire: individuiamo una cosa su cui lavorare però misuriamola tra due anni, andiamo a vedere se è cresciuta»*.

In conclusione si nota una buona disponibilità a processi valutativi, un'organizzazione che permette di elaborare e interpretare i dati, la tendenza a comunicare questi dati a organi interni alla scuola ed esterni. Tuttavia, pur adottando modelli di trasparenza, non si giunge alla formalizzazione del bilancio sociale. Tale comportamento trova una potenziale giustificazione nel fatto che il controllo del bilancio è eseguito da un apposito ufficio e quindi nel rapporto di autovalutazione rientrano più aspetti formativi/didattici/organizzativi che economici.

4.4.6. Sviluppo delle risorse umane

La gestione delle risorse umane presenta delle difficoltà oggettive in quanto i dirigenti non possono scegliere i propri docenti, né possono intervenire sul loro allontanamento se non in casi di grave problematicità. Pertanto il loro ruolo si limita a valorizzare le professionalità positive e contenere quelle meno apprezzabili dagli stakeholder.

Un dirigente di un Istituto comprensivo spiega come interagisce con i docenti più problematici: *«Strategie per i docenti che non sono in sintonia con il progetto, con il contesto: li marco stretto. In un caso di un docente non adeguato mi facevo portare la programmazione settimanale tutti i lunedì, dedicavo un'ora a questo docente, mi facevo consegnare tutte le prove scritte, volevo vedere se erano corrette. È molto delicata la questione: io controllo il tuo lavoro perché voglio che tu mi renda conto, dal punto di vista di tutti gli*

adempimenti che sono tuoi, cosa stai facendo. Quindi con un atteggiamento esclusivamente professionale, per cui non mi va di richiamare il docente».

Invece, per valorizzare i docenti che si applicano in attività aggiuntive esiste un ridotto compenso economico, inaccettabile per qualsiasi professionista. Pertanto ai dirigenti non rimane che fare leva sulla loro motivazione: *«Per la motivazione utilizzo tutti gli strumenti, dall'apprezzamento pubblico, al cercare di dare degli incarichi o coinvolgerli, e non ultimo la leva economica per la quale, se dovessi dare una percentuale, darei trenta o quaranta per cento al massimo, non è il più importante. Un insegnante, per coinvolgerlo, si deve sentire apprezzato e supportato, supportato soprattutto: c'è il dirigente scolastico che lo supporta, lo sostiene, gli dà consigli, lo indirizza a formarsi, gli dà degli strumenti, se ha bisogno di finanziamenti glieli cerca. Alla fine i docenti bravi son quelli che lavorano gratuitamente, in realtà si dannano l'anima, ma non per un compenso diretto».*

Le maggiori difficoltà si riscontrano nell'attrarre e trattenere talenti nei plessi periferici di una sede già periferica. Non ci sono strumenti significativi per motivazioni estrinseche ma solo intrinseche. Tuttavia, la maggior parte dei dirigenti riconosce che l'essere valorizzati fa ritornare le persone. I rapporti personali di stima possono essere una forte motivazione anche di fronte alla fatica di lavorare in periferia.

Per quanto riguarda il piano annuale di formazione, è ormai diffusa la consapevolezza che ci debba essere coerenza con gli obiettivi dell'istituzione scolastica. La formazione diventa un obiettivo intermedio per perseguire la missione della scuola, con un'evidente tendenza ad una direzione strategica di tipo obliquo: *«L'attività di formazione è ancorata al piano di sviluppo della scuola, quindi per le dieci ore obbligatorie viene stabilito un focus di formazione in modo che tutti i docenti sviluppino dei riferimenti comuni e questo consenta poi di avere una ricaduta sulla scuola».*

Per i dirigenti le opportunità di formazione e sviluppo professionale sono diverse e intrecciate e con forte valenza di trasferimento di professionalità e di competenze:

- formazione interna;
- formazione esterna per specializzare competenze che servono alla scuola;
- il lavoro in comune nei gruppi in particolare dei dipartimenti;
- la formazione in rete.

Per la formazione esterna le scuole si avvalgono di corsi proposti da IPRASE, dall'università o da altri centri formativi: *«Ci sono opportunità di sviluppo professionale realizzate direttamente dalla*

sua scuola o in rete. I docenti sono orientati nella scelta perché è dentro un progetto di sviluppo della persona e della scuola».

Nelle realtà di valle acquista un valore determinante l'organizzazione della formazione in rete perché, di fronte ad un numero consistente di docenti, è possibile trasferire gli incontri in periferia evitando lunghi viaggi ai docenti: *«Eravamo partiti con un piano ambizioso che a livello di reti di istituti riusciamo ancora a mantenere: individuare ogni anno almeno una tematica che secondo noi dirigenti è fondamentale, organizziamo un aggiornamento a livello di rete e facciamo pressione, cerchiamo di farlo approvare nei collegi docenti o comunque di coinvolgere più docenti possibile per indirizzarli verso quelle forme di aggiornamento».*

Spesso i docenti superano le ore obbligatorie per la formazione (10 nella scuola provinciale, variabile nelle paritarie), ma quelli motivati, comprendendo il valore di alcune proposte, accettano di sfiorare dal monte-ore obbligatorio: *«Nel contratto abbiamo trenta ore di formazione, ma ho professori che ne fanno molte di più, la media è una cinquantina di ore ogni anno; da noi è ormai diventata la mentalità che l'aggiornamento è una cosa bella. Non ho mai pagato nessuna ora in più oltre le 30 e tutti le fanno e sono contenti. Proponiamo però percorsi di ampio respiro e che abbiano opportunità di ricaduta sulla didattica e sugli incarichi».*

Più di un dirigente, consapevole del valore della crescita professionale dei docenti ha organizzato confronti di rete: *«La crescita professionale attraverso la collaborazione tra docenti è importante quanto la formazione. Il piccolo numero permette più facili relazioni, ma per altri versi il piccolo numero limita perché magari non hai degli stimoli forti, quindi delle volte può essere anche un condizionamento al ribasso più che stimolante. Su questo abbiamo cercato di fare qualcosa a livello di rete istituendo ad esempio i Dipartimenti di Rete su alcune aree di comune interesse per far sì che il confronto fosse a un livello magari più stimolante».*

Rimane comunque un'attività importante il confronto fra docenti interni alla scuola, soprattutto per ciò che riguarda il trasferimento di buone pratiche e di modifica della didattica: *«L'innovazione didattica è indipendente dagli strumenti. Chiaro, se ne può avvalere e tanto meglio se ci sono, però un'innovazione prima di tutto è nella testa e nel modo di procedere dei docenti. È nel capire che cosa è una competenza e come devono e possono stimolarla. L'innovazione è la gestione della didattica. È allora importante la formazione e la condivisione della formazione».*

Nella progettazione della formazione emerge comunque un approccio che tende sempre più ad una gestione verticale, in cui il dirigente raccoglie input dai docenti ma poi spinge verso un progetto che porti a dei risultati per la scuola e che porti alla promozione e alla socializzazione dell'innovazione didattica.

4.5. 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 didattica, 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 comune 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.

Lo scenario aperto dalle interviste è molto ampio sia per tipologie di situazioni e contesti sia per gli approcci e le interpretazioni

del loro ruolo da parte dei dirigenti; inoltre, sebbene molto circoscritto a dirigenti “volontari” di un sistema particolare come quello di Trento, offre notevoli contributi per la descrizione e l’analisi dell’esercizio della leadership educativa.

Cosa dunque abbiamo appreso in questi incontri?

Innanzitutto che è essenziale l’identificazione con il contesto scolastico: i dirigenti sono attenti alle interazioni esistenti e si fanno carico del loro sviluppo.

La definizione degli obiettivi da parte della provincia e i vincoli di realizzazione e valutazione che comportano per i dirigenti costituiscono un quadro di riferimento per la progettazione rispetto al quale i dirigenti si sentono però più interpreti che esecutori; vale a dire che per il raggiungimento degli obiettivi i dirigenti sono più propensi a capire quali processi, quali scelte organizzative, quali supporti siano necessari e utili prima di declinare piani di azione e incarichi. Dunque da un lato il sistema di valutazione provinciale rinforza il ruolo del dirigente nella scuola perché gli viene riconosciuto il ruolo di governance del miglioramento per raggiungere positivi esiti della scuola, dall’altro le attese del territorio impegnano il dirigente su relazioni fiduciarie e costruzione di condivisione. L’incrocio di queste due dinamiche di obiettivi di sistema predefiniti e di obiettivi che emergono localmente talvolta in modo implicito, comporta una notevole capacità del dirigente di dare indirizzi e di persuadere.

Allo stesso modo è indispensabile per i dirigenti sia l’analisi di dati per dividerne l’interpretazione e decidere interventi e sviluppi, sia l’ascolto delle persone con cui operano.

Un aspetto interessante delle interviste riguarda infatti la preoccupazione che i dirigenti hanno di mantenere o di incrementare la motivazione dei docenti e di come considerino la formazione e lo sviluppo professionale fondamentali in questo.

Le dimensioni delle scuole e la disseminazione dei plessi sul territorio sono le variabili più significative nella gestione di tutte queste componenti e il confronto delle interviste consente di evidenziare i “rischi” e gli snodi presenti nelle strutture che devono essere tenuti sotto controllo: quello che certamente emerge come capace di “tenere unito” il sistema interno della scuola è l’interesse di tutti per gli esiti formativi degli alunni, la discussione poi caso mai riguarda le innovazioni della didattica, dal curricolo in verticale, alla progettazione per competenze, all’utilizzo delle tecnologie.

È in questo che il lavoro in rete dei dirigenti trova senso e motivazione.

Le interviste sono dunque interessanti esempi e testimonianze di come i dirigenti coniugano school accountability e school improvement nel loro agire quotidiano e nelle scelte che operano per essere leader efficaci.

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), 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), 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*, 9:157, 91.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 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, 499-534.
- Ishimaru, A., & Galloway, M. K. (2014). Beyond individual effectiveness: Conceptualizing organizational leadership for equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13, 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), 201-227.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 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), 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), 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), 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), 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), 31-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, 6th ed.* Boston: Pearson.

Capitolo 5

Leadership del dirigente scolastico e suoi effetti sull'ambiente educativo: il punto di vista degli insegnanti¹

5.1. 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 percezioni che sviluppano sull'ambiente lavorativo. In che modo il dirigente scolastico può riuscire a mobilitare lo sforzo delle risorse più preziose di una scuola,

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

ovvero ingaggiare gli insegnanti in un progetto educativo che risponda efficacemente alle attese?

L'ipotesi di ricerca presentata in questo capitolo 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, nelle 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 autentico 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.

5.2. 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 a 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 signifi-

cativi 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 extrascolastici 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 studiata 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 Bruggencate *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 significativo 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 volume, 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-MoraneHoy & 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 pre-

senza 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 (Bossert *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 delle 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 rispetto 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.

5.3. 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 pregressi 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).

5.3.1. 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 percentuale 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).

5.3.2. 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 con-

fermative (AFC) per verificare che il modello di misura teorico alla base della scala fosse confermato dai dati; analisi sulla consistenza interna della scala (attendibilità, indice alpha di cronbach). Nei paragrafi seguenti sono riportati i risultati delle analisi per ciascuna scala del questionario.

5.3.2.1. La leadership del dirigente scolastico

Il questionario insegnanti è stato elaborato sulla base del costruito teorico di leadership descritto in un altro contributo di questo volume. Nel questionario sono presenti 47 items che indagano ciascuno dei cinque processi manageriali del costruito teorico, considerando aspetti di specifico interesse degli insegnanti. Le dimensioni del costruito 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 comprensibile 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 confermative (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.

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 confermativa 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

Scala	χ^2	CFI ^a	RMSEA ^a	SRMR W SRMR B ^a	ICC1G ^b	ICC2G ^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 confermate multilivello sulle singole scale di percezione della leadership.

potrebbe essere attribuito ad una scarsa informazione degli insegnanti su questi aspetti dell'azione del DS. Poiché la scala sulle Reti e i rapporti 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.

Scala	χ^2	CFI ^a	RMSEA ^a	SRMR W SRMR B ^a	ICC1G ^b	ICC2G ^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.

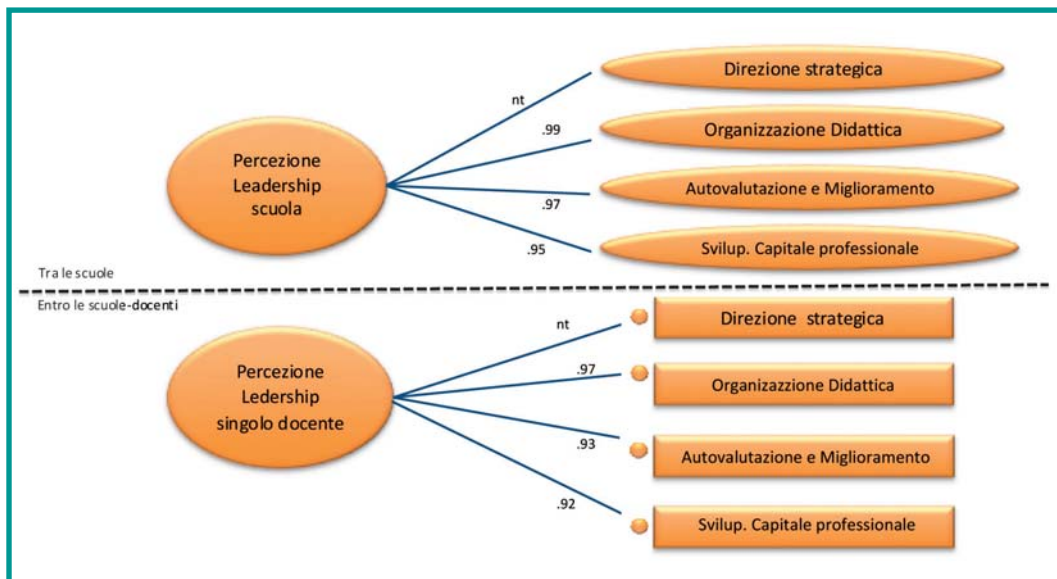


Fig. 1 - Risultati della AFC multilivello sulla scala complessiva di leadership (modello teorico di misura e saturazioni fattoriali). Sono indicati con nt le saturazioni fattoriali non stimate e impostate pari a 1 per fissare la metrica del fattore.

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.

5.3.2.2. 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 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 i 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 mono fattoriale. La Tab. 5 riporta l'attendibilità e i risultati delle AFE relative, rispettivamente, alle scale sulle caratteristiche degli insegnanti e sul clima in classe e a scuola.

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.

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.

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 scuolab	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 confermate (AFC) sulle scale sulle variabili di processo.

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.

5.3.2.3. 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.

5.3.3. 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 Maximum 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 lea-

dership 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).

5.4. Risultati

5.4.1. 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 differenze 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.

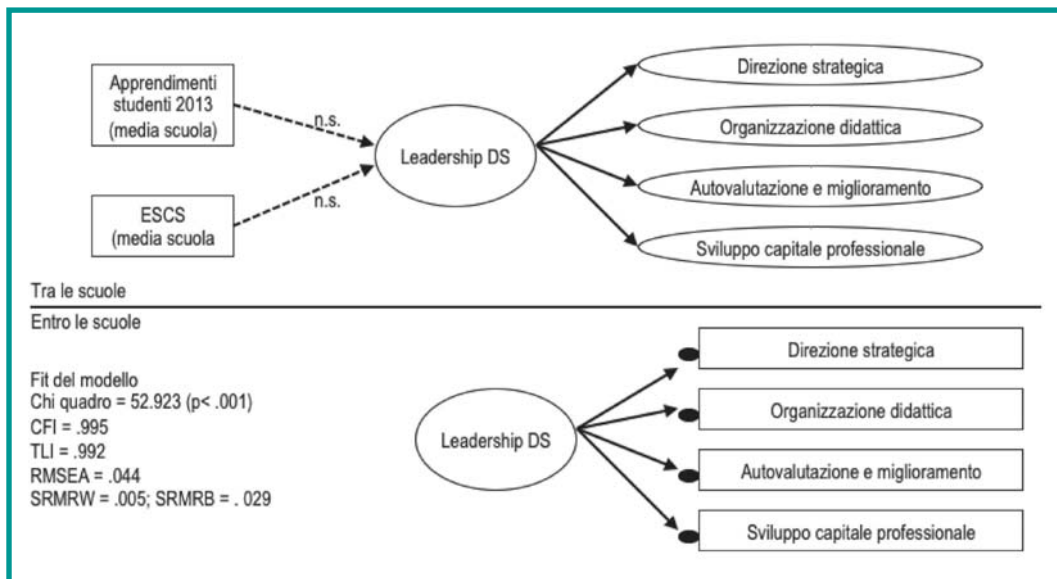


Fig. 2 - Risultati delle analisi MSEM sul Modello 1.

5.4.2. 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 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 ($p > .05$).

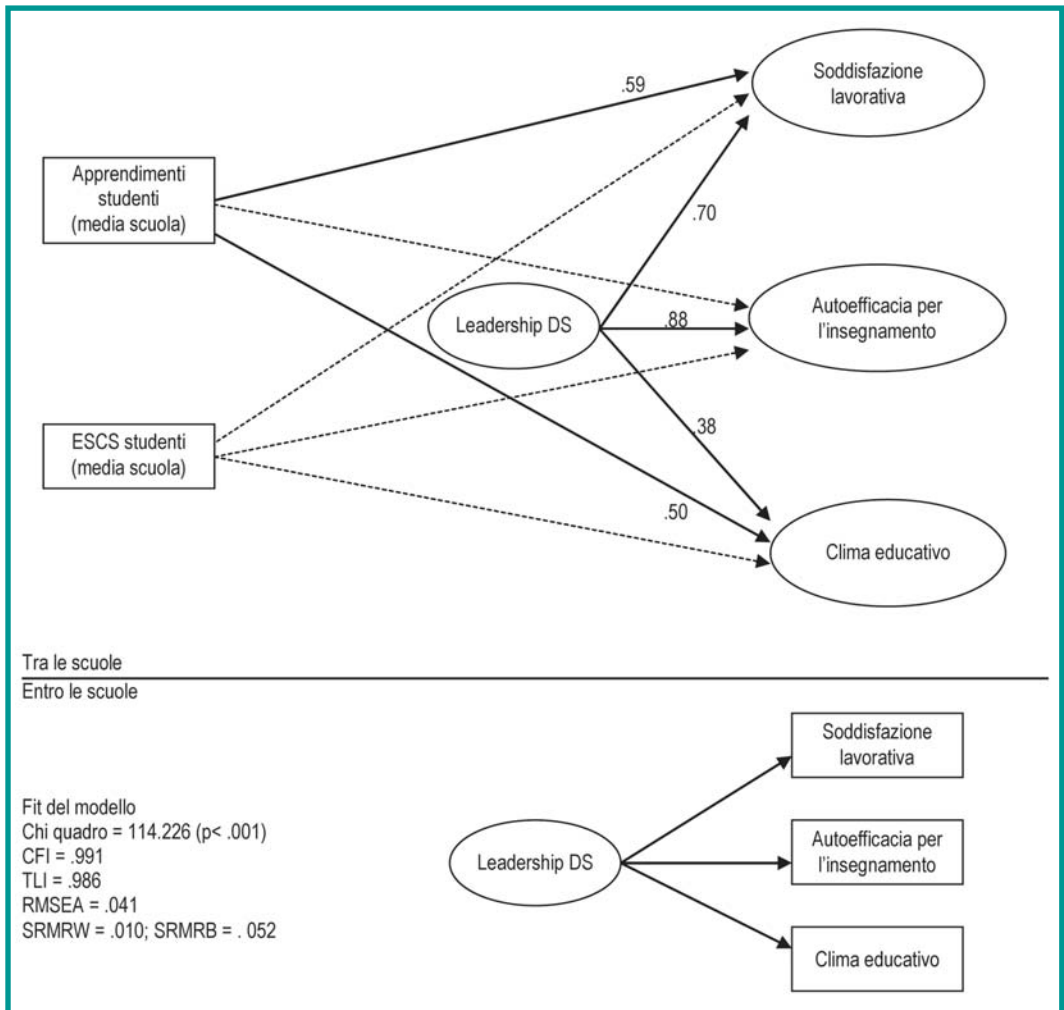


Fig. 3 - Risultati delle analisi MSEM sul Modello 2. Le linee tratteggiate rappresentano relazioni non statisticamente significative ($p > .05$). Tutti i parametri rappresentati sono standardizzati e statisticamente significativi ($p < .05$).

5.5. 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 multilivello), 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 pregressi 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), 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, 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), 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, 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*. http://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), 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, 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), 125-145 .

- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 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), 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, 1-20.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 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), 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), 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), 377-408.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 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, 1-55.
- INVALSI (2013). Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-2013. Frascati: INVALSI. http://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), 3-51.
- Khalifa, M. (2012). A Re-Newed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. *Educational Administration Quarterly*, 48, 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., e Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496-528.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671–706.
- Mahmoe H.M., & Pirkamali M.A. (2013). Teacher Self-Efficacy and Students' Achievement: A Theoretical Overview. *The Social Sciences*, 8, 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, 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, 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), 143-167.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2012). *Mplus User'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, 310-347.

- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- 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), 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, 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), 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, 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 e S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher 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), 393-413.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Van de Grift, W. (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 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, 81-96.

Capitolo 6

Leadership distribuita e miglioramento scolastico: il ruolo del middle management¹

6.1. 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 autorità 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

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

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 ampio 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 perso-

nale viene diffusa una cultura del sostegno reciproco e che il ruolo di leadership del dirigente 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 capitolo 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, rappresenti 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 precondizione 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 capitolo avendo come realtà di riferimento le scuole della Provincia Autonoma di Trento che hanno partecipato alla ricerca IPRASE "Leadership 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 trasformativa 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, il capitolo 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.

6.2. 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 confermativo, 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.

6.2.1. 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 trasformazionale 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 volume. Gli item presenti nel questionario sono basati in parte su una serie 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 sta-

to 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 piano 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 conte-

sto 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).

6.2.2. 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.

6.3. Analisi dei dati

6.3.1. 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).

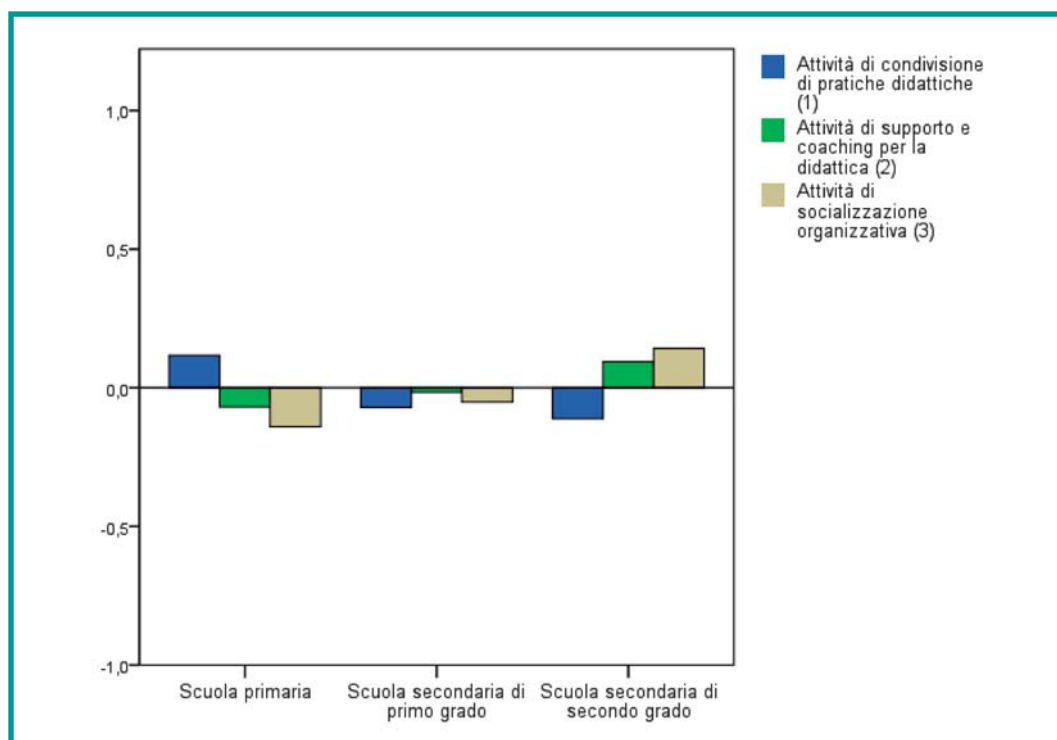


Fig. 1 - Punteggi standardizzati delle tre componenti identificate nella domanda B6 del questionario, in base al grado scolastico.

La prima componente riguarda l'ambito della "Condivisione di pratiche didattiche" in senso ampio, inclusi materiali, esperienze, modalità di valutazione. L'aspetto qualificante 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 didattiche, 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, $p < .05$).

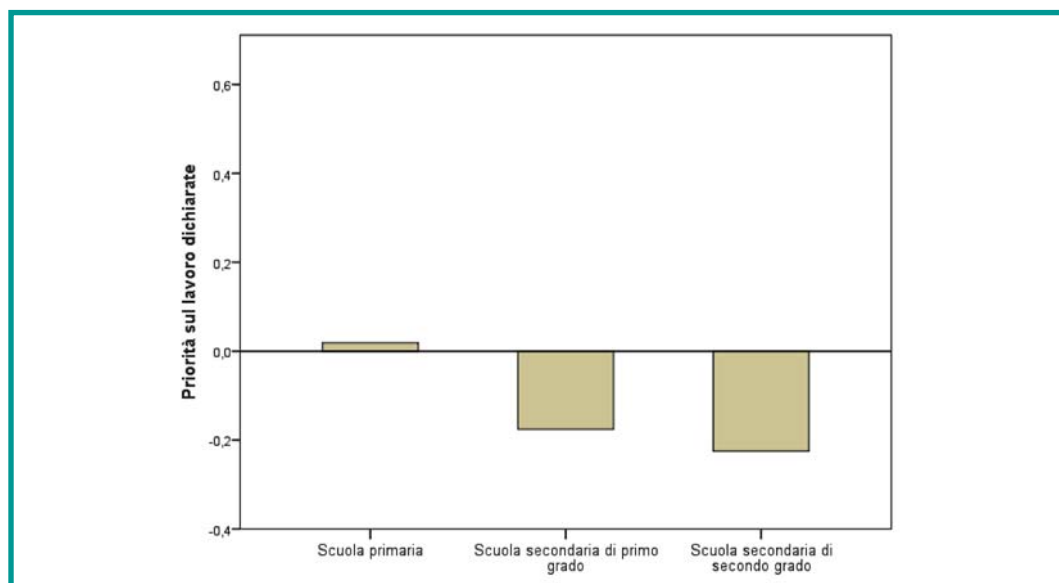


Fig. 2 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dalla domanda sulle priorità di lavoro dichiarate, in base alla tipologia scolastica.

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 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, $p > .05$).

6.3.2. 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 intervistati (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, se-

condo 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 mag-

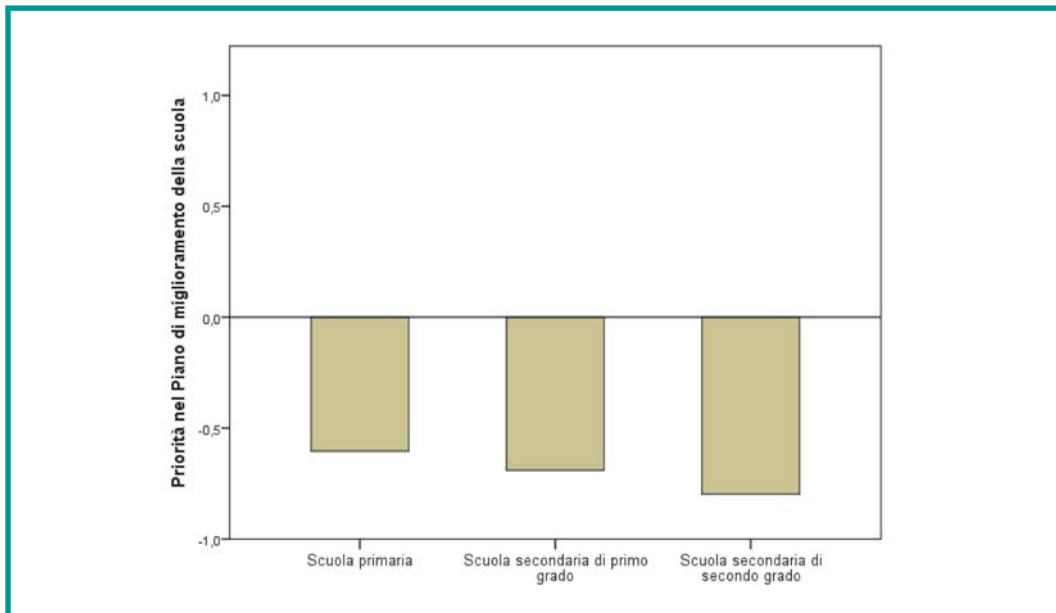


Fig. 3 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dall'item sulle priorità maggiori presenti nel Piano di miglioramento della propria scuola.

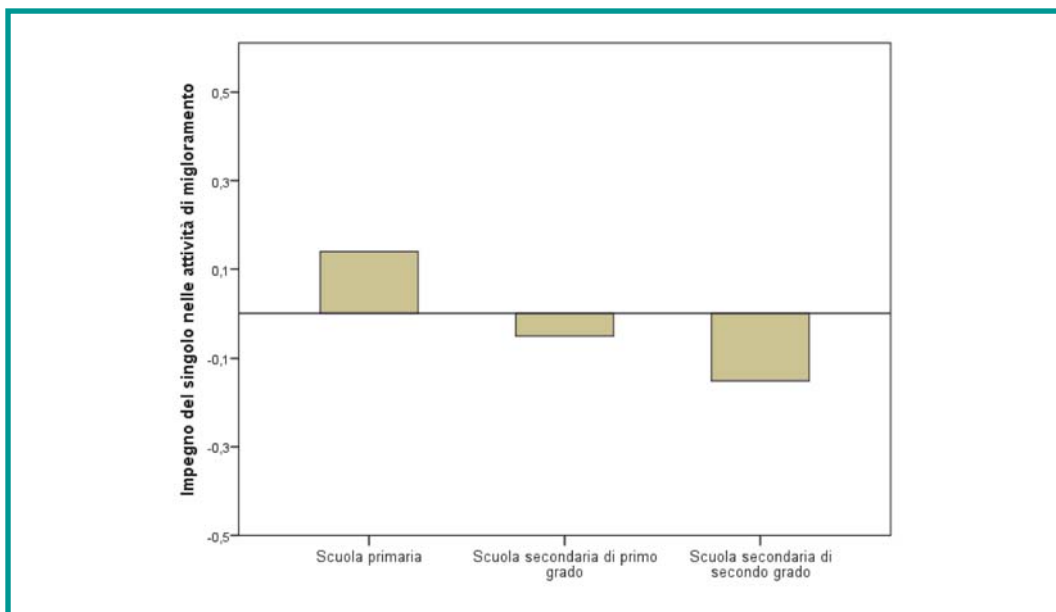


Fig. 4 - Punteggi standardizzati dell'unica componente estratta dall'item sulle tipologie di impegno personale per il processo di miglioramento della propria scuola.

giormente 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) 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 sistemi 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 insieme alla formazione professionale. 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

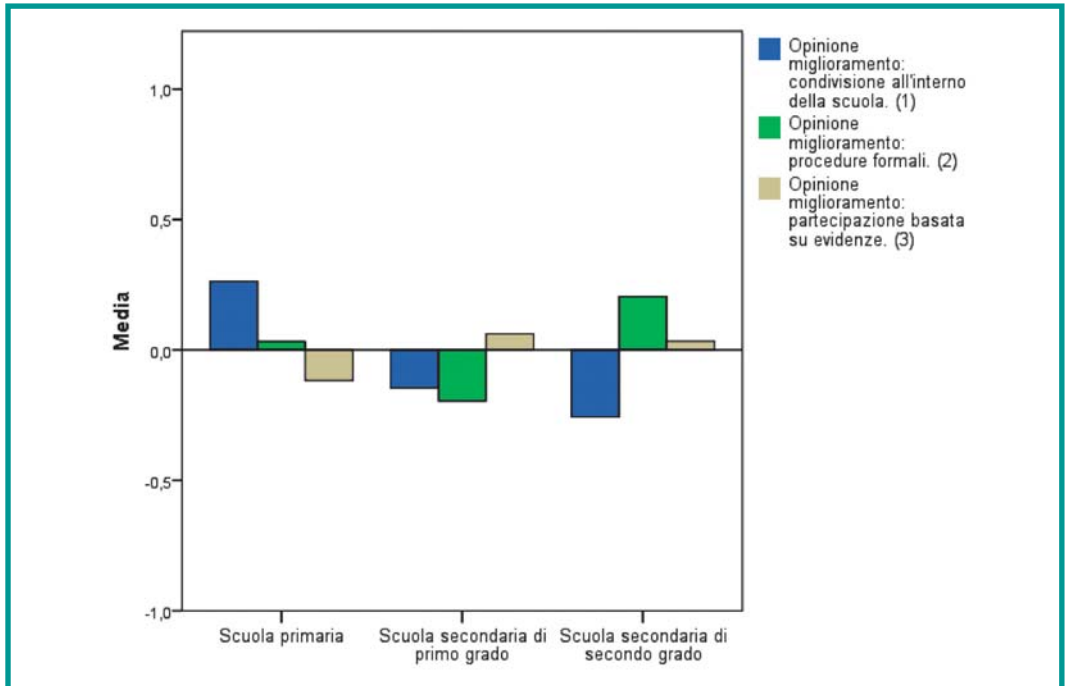


Fig. 5 - Punteggi standardizzati delle tre componenti componente estratta dall'item sugli atteggiamenti e opinioni sul processo di miglioramento.

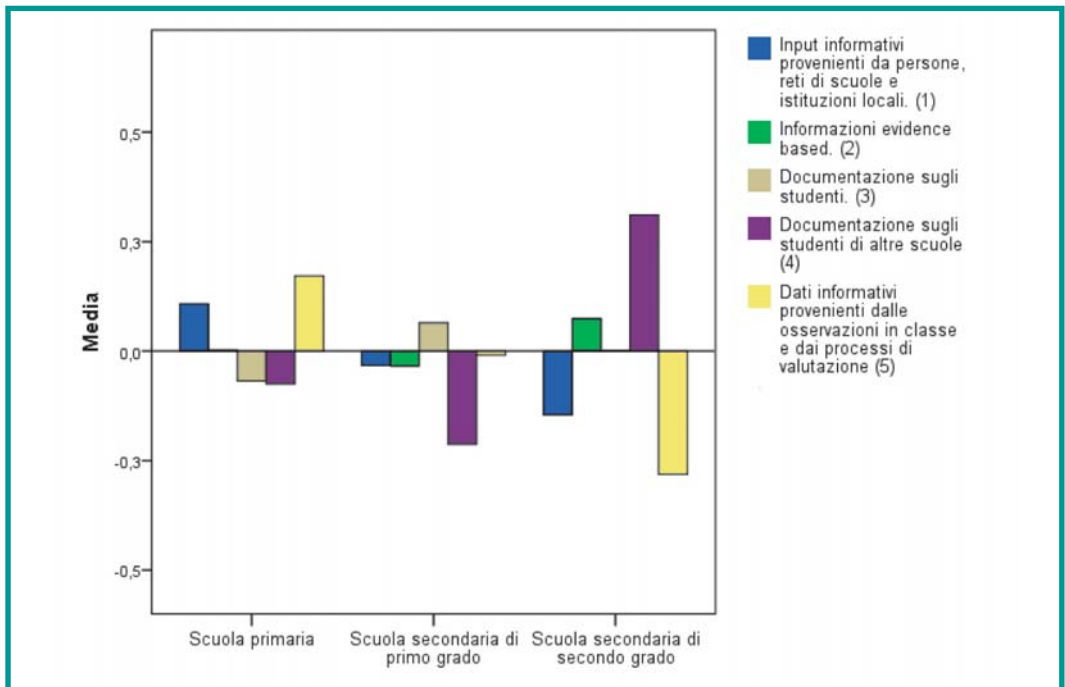


Fig. 6 - Punteggi fattoriali delle cinque componenti componente legate alle info per il piano di miglioramento.

da persone, reti di scuole e istituzioni locali. La seconda componente, anche questa composta da quattro variabili, 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.

6.3.3. Le pratiche di leadership trasformativa

La parte successiva del questionario, la quarta, è dedicata alla misura delle pratiche di leadership trasformativa, 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 trasformativa, 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 procedura 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 ($\chi^2 = 2426, 201, df = 917, p = .000$;

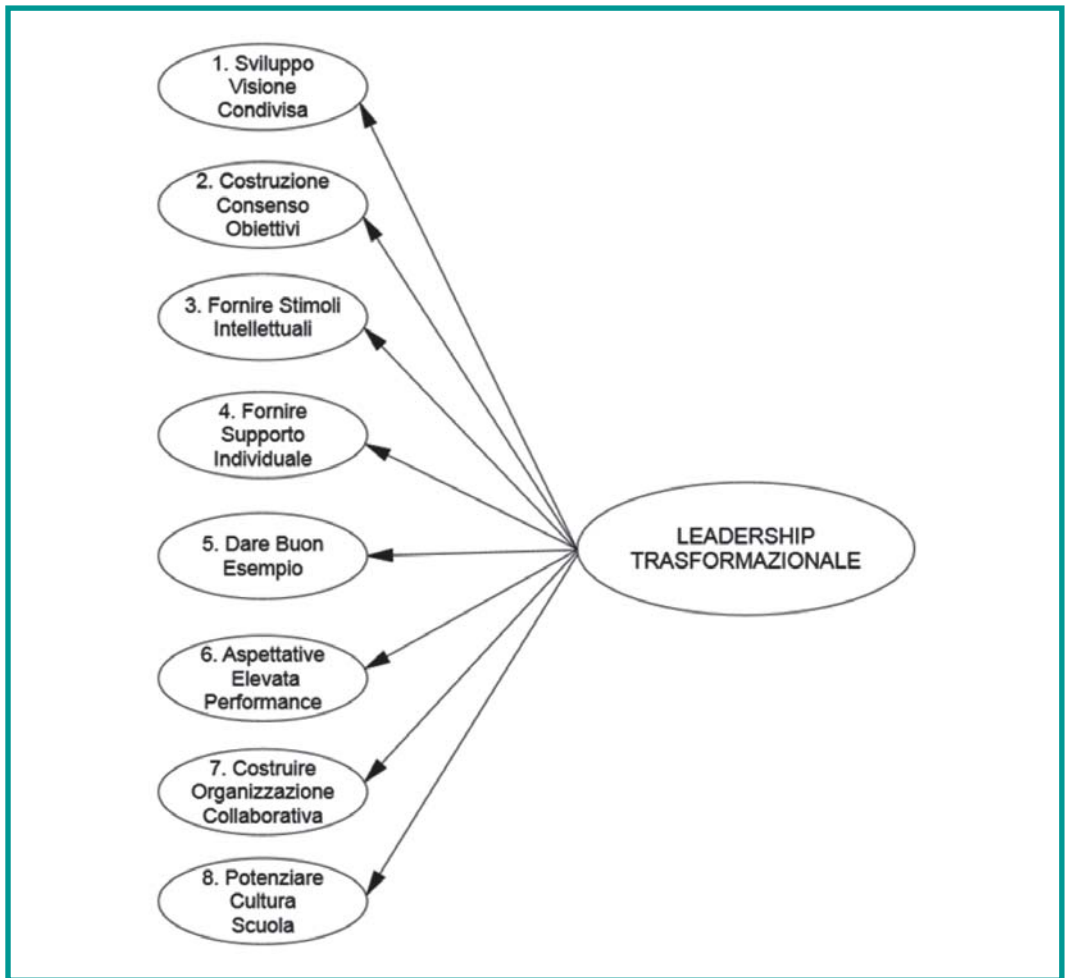


Fig. 7 - Modello per il costrutto di Pratiche di Leadership Trasformativa presente nella sezione 4 del questionario collaboratori.

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 insegnanti che collaborano con i DS nella scuola secondaria di secondo grado.

6.3.4. 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 mediana, 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

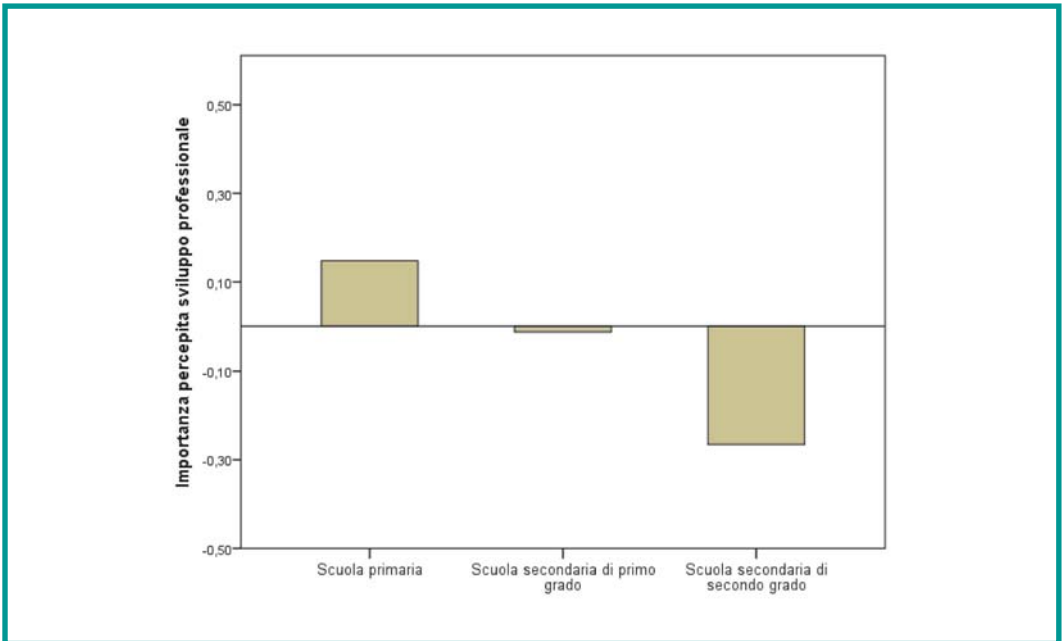


Fig. 8 - Punteggi fattoriali dell'unica componente identificata per l'importanza percepita dello sviluppo professionale, in base al grado scolastico.

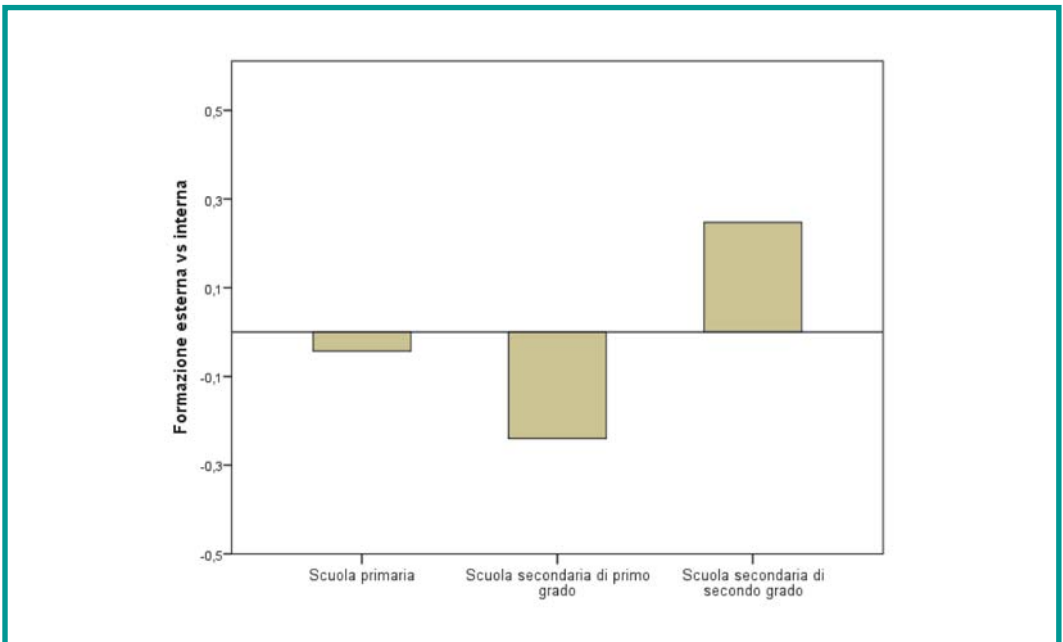


Fig. 9 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sul tempo speso in attività formative organizzate da differenti provider, considerando differenti tipologie scolastiche (NB: punteggi più alti sono riconducibili a percorsi esterni alla scuola e più brevi, punteggi più bassi sono riconducibili a percorsi interni alla scuola e più lunghi).

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 differenzia 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 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 report. 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 lo 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 ("Ge-

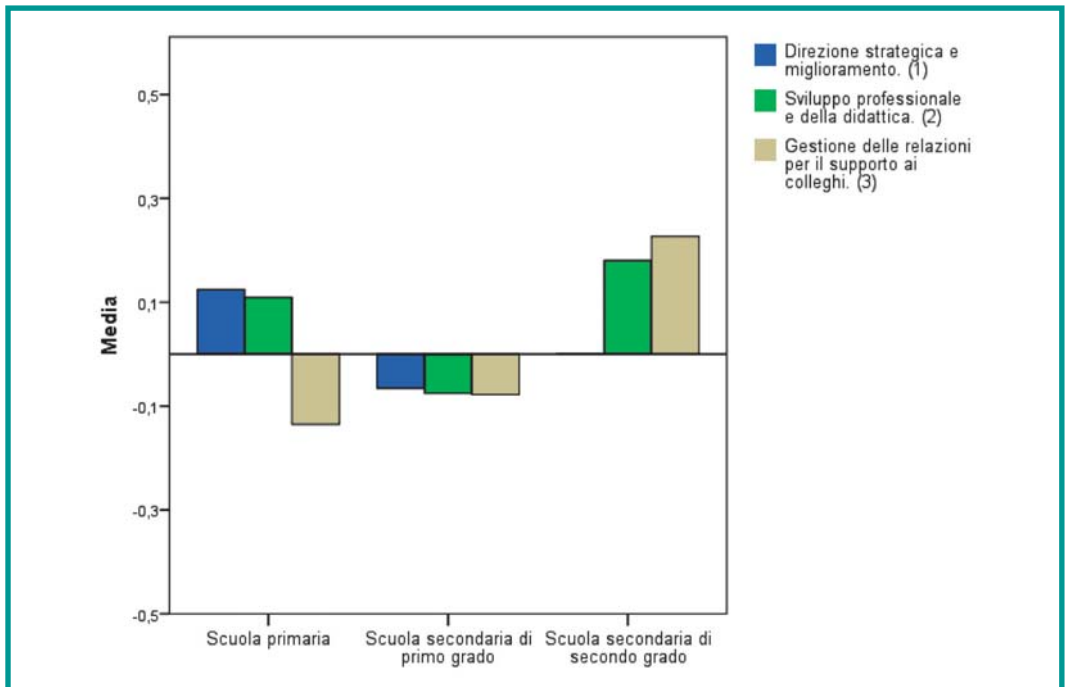


Fig. 10 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sui contenuti formativi più frequenti, considerando differenti tipologie scolastiche.

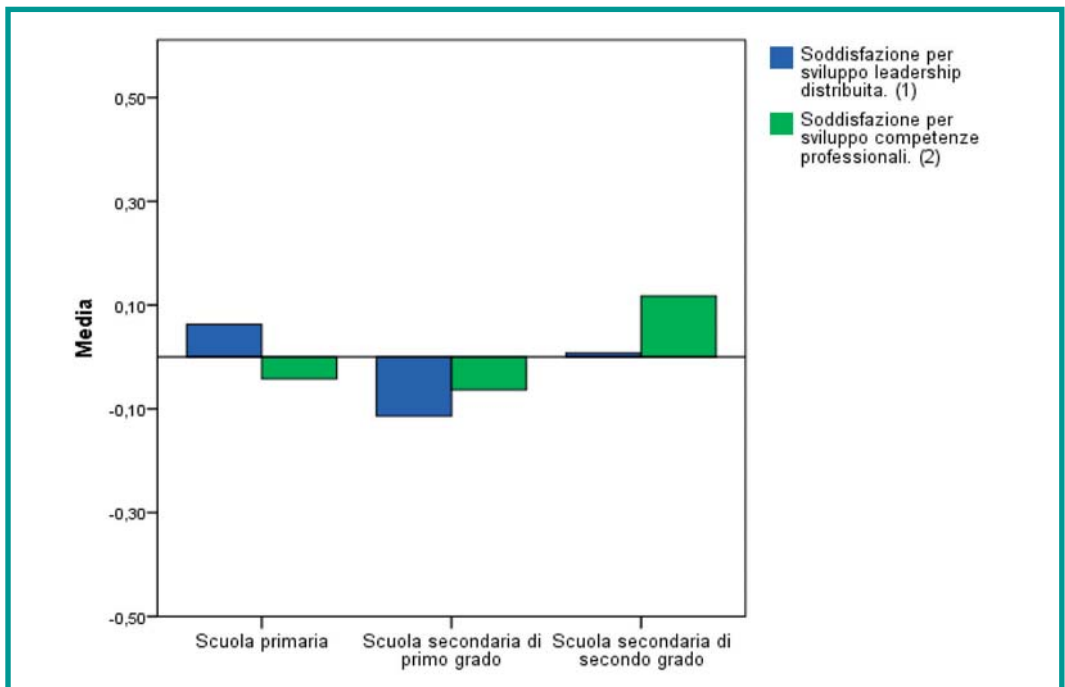


Fig. 11 - Esito dell'ACP sulle variabili comprese nella domanda sulla soddisfazione e sul transfer delle attività formative, considerando differenti tipologie scolastiche.

stione 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 significative, 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 maggiormente le persone che lavorano nella scuola secondaria di secondo grado, e molto meno le restanti persone che lavorano nel primo ciclo di istruzione.

6.3.5. 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 osservate 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 ($\chi^2 = 615,011$, $df = 167$, $p = .000$; $CMIN/DF = 3,683$, $CFI = 0,813$, $RMSEA = 0,078$).

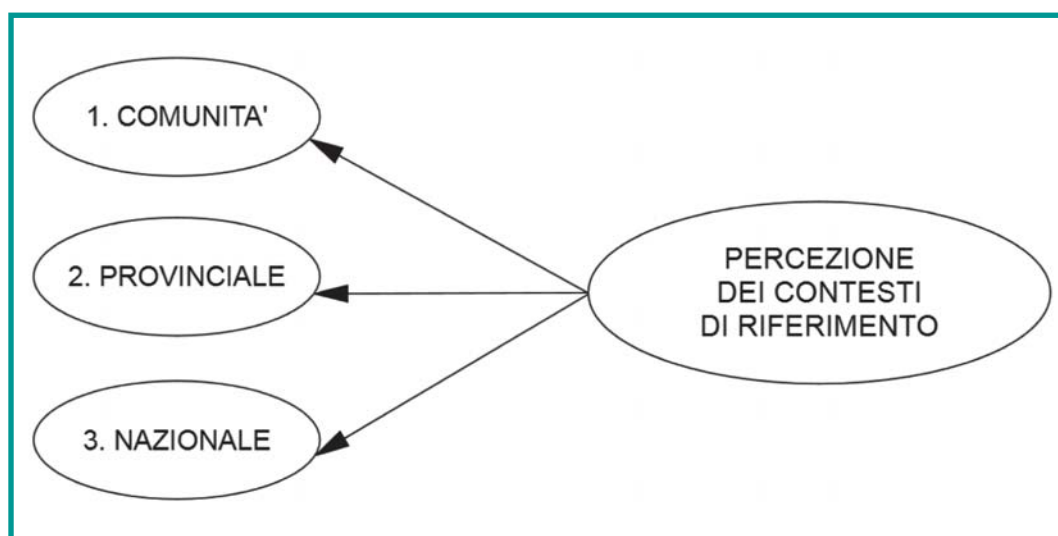


Fig. 12 - Modello ipotizzato per il costrutto Contesto Provinciale, Statale e della Comunità.

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 chia-

re 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, sostanzialmente 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”.

6.3.6. 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 varia-

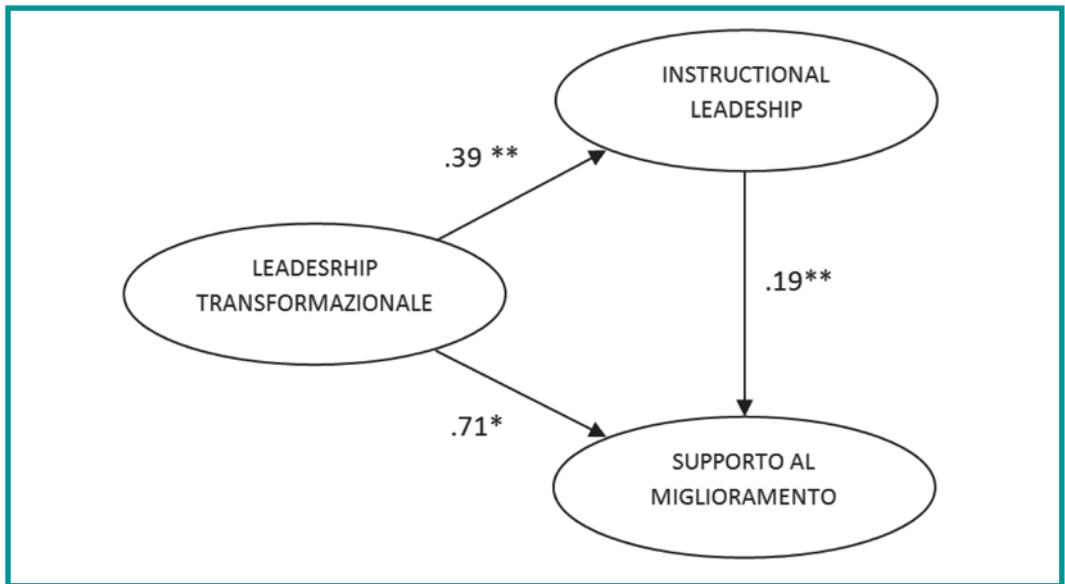


Fig. 13 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, l'instructional leadership e il supporto al miglioramento. (coefficienti standardizzati; *p = .009; **p = .000).

bili 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 dalla 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 da parte delle figure di leadership e un effetto dello sviluppo professionale continuo sul-

l'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).

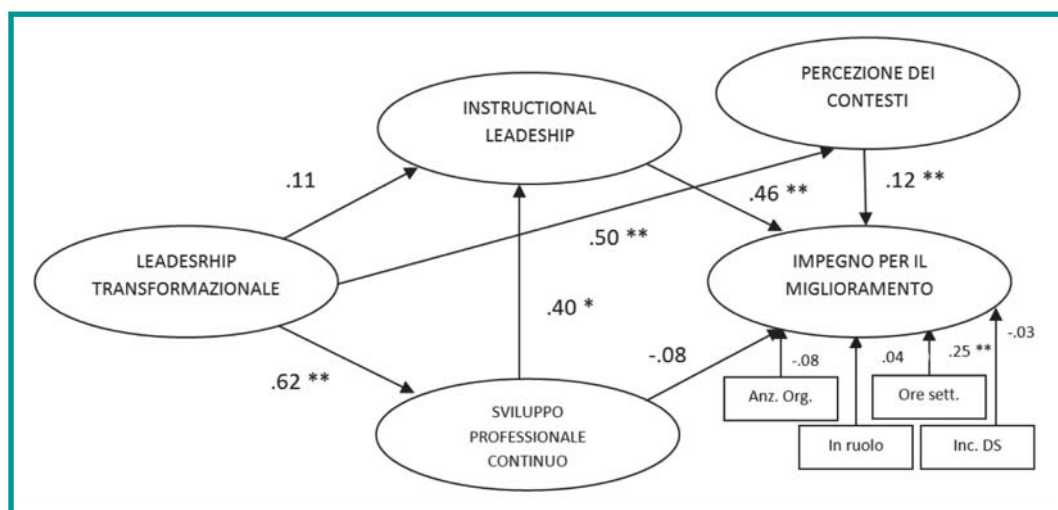


Fig. 14 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, la instructional leadership, lo sviluppo professionale continuo e l'impegno per il miglioramento, considerato l'effetto della percezione dei contesti e delle caratteristiche individuali. (coefficienti standardizzati; * $p = .004$; ** $p = .000$).

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 trasformazio-

nale, 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'effetto 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 percepito 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

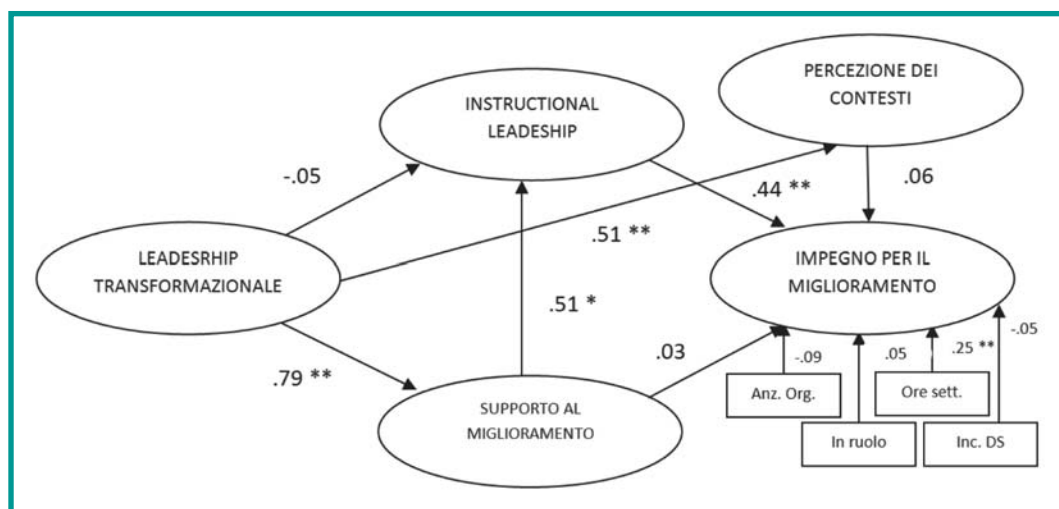


Fig. 15 - Modello causale calcolato tra la leadership trasformazionale, la instructional leadership, il supporto al miglioramento e l'impegno per il miglioramento, considerato l'effetto della percezione dei contesti e delle caratteristiche individuali. (coefficienti standardizzati; *p = .004; **p = .000).

nel modulare gli effetti della leadership trasformativa da una parte, e del supporto al miglioramento dall'altra.

6.4. 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, il capitolo 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 & Mascal, 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, antagonista 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 cosicché mentre alcune figure possono essere considerate permanenti e comuni (vicario, coordinatori di dipartimento, responsabili della didattica, responsabili della attività di sviluppo professionale, responsabili della valutazione), 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 riconosciute

li, 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), 423-451.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 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), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading or Misleading: Distributed Leadership and School Improvement. *Journal of Curriculum Studies Volume*, 37(3), 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), 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), 201-228.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Marks, H.M., Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly*, 39, 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), 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), 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), 395-420.

Christopher
Bezzina

Università
di Malta

Angelo
Paletta

Università
di Bologna

Genc
Alimehmeti

Università
di Tirana

Capitolo 7

L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: metodologia e risultati generali¹

7.1. Introduzione

Questo capitolo 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 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 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*

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 6, numero 1, 2015.

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 casuale 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 & Manion, 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 con-

trovera 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).

7.2. 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.

7.2.1. 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 accadeva, 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 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 il capitolo dedicato al frame work della ricerca in questo volume), 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 punto sub *B) Questioni*

Administrative, 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.

7.2.2. 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'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 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.

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).

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'estesa verifica empirica, generando una ricca base di conoscenza scientifica sulle variabili di efficacia della leadership. Rispetto alle componenti originarie del modello di *leadership trasformativa*², il modello di Leithwood e colleghi prevede otto dimensioni articolate in 46 items:

² In questo passaggio si fa riferimento alle cosiddette 4I: *inspirational motivation, individualized consideration, idealized influence (carisma), intellectual stimulation*.

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 dovuto 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).

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.

7.3. 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 rappresentano 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 sanno 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 trasformativi 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.

7.3.1. 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 organiz-

zativo 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.

7.3.2. 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, 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

		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.

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.

7.3.3. 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 propor-

zioni 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 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.

		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	–
Totale delle attività (Σ)								
	<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
Media delle attività (μ)								
	<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
Dev. Std. attività (σ)								
	<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)³.

³ Il tempo speso in viaggi in macchina è stato escluso.

7.3.4. *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 fulcro 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.

7.3.5. *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.

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, coordinando 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 condurre 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

		Ufficio	Atrio/corridoio/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.

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 assumere 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 trasformativi, 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.

	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.

7.3.6. 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 pianificazione, 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.

7.3.7. 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 costruito 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 dimensione 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,

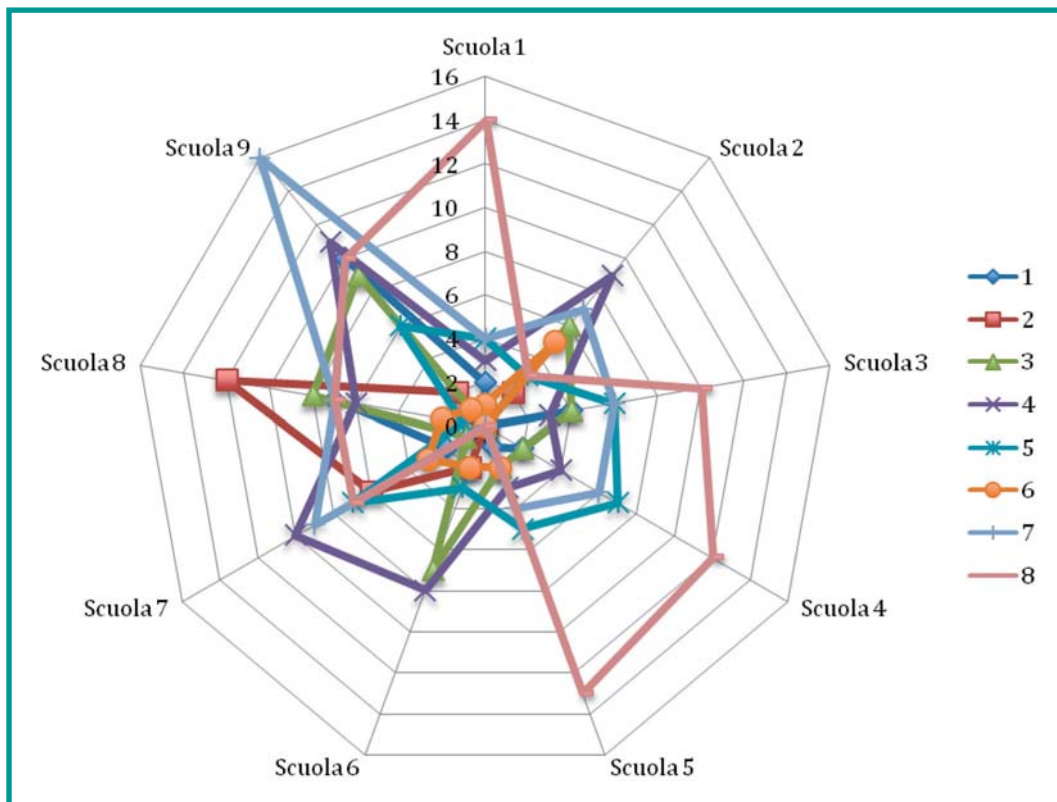


Fig. 1 - Distribuzione delle attività con focus sulla leadership.

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 comun-

que 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 disposizione), 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).

7.3.8. L'aumento dei carichi di lavoro

La crescita delle pressioni socio economiche sul sistema educativo trentino sembrano 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 adeguati 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.

7.3.9. 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 fa-

cile 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 apertamente, 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 docente, 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.

7.4. 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 "rifles-

sione 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 identificare opportunità di sviluppo del potenziale professionale dei dirigenti scolastici. L'osservazione ha permesso di raccogliere 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 trasformativo. 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 medesima 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

Aree 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 sciencessociales (p. 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), 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), 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), 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), 257-276.
- Gaziel, H. (1995). Managerial Work Patterns of Principals at High-and Average-Performing Israeli elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 96(2), 179-194.
- Harvey, C.W. (1986). How primary heads spend their time. *Educational Management and Administration*, 14, 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), 27-42.
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49(5), 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), 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), 201-227.
- Martin, W., & Willower, D. (1981). The managerial behaviour of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 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, 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), 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), 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), 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), 67-78.

Capitolo 8

Conclusioni: cosa abbiamo imparato e quali implicazioni per le politiche dell'istruzione?¹

8.1. Introduzione

Il progetto di ricerca promosso da IPRASE 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 effet-

¹ L'articolo originale su cui si basa il capitolo è pubblicato su *Ricercazione*, volume 7, numero 1, 2015.

ti 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, dalle 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 IPRASE si è basato su un metodo misto per catturare la ricchezza 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 organizzata 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.

8.2. 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 personale 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.

8.3. 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. E' 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, potenziandone 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, non ché 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" (Sergiovanni, 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. 105 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 efficaci 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 105/2015 prevede che il diri-

gente 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'importante 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.

8.4. 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 capitolo, un nuovo quadro normati-

vo dovrebbe riuscire 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 miglioramento 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 stativalutati. 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 efficienza 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 sostenere 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 INVALSI 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 (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 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 miglio-

to. 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 porre 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.

8.5. 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 pro-

vinciali 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 curricolo 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 prescelti 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. Generalmente sembrano avere un'idea generale che quello che stanno facendo dovrebbe avere un'impat-

to 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.

8.6. 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), 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), 381-409.
- Sergiovanni, T.J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Parte seconda

Casi di studio

Capitolo 9

Caso di studio: Istituto Tecnico “Carlo Antonio Pilati”

Dirigente Scolastico: Alessandra Pasini

9.1. A brief profile of the school principal

Professoressa Alessandra Pasini, the principal of this Institute is a seasoned educator having served as a mathematics teacher for over 21 years in various schools in Italy. She took her first teaching post back in 1980. She has been serving in management posts for the past eight years and became a principal (DS) in 2006 of an Istituto Comprensivo. Professoressa Pasini has been at this Institute for the past four years. Professoressa Pasini can be described as an avid learner and a person fully committed to the principles of lifelong learning. Throughout her career she has engaged herself in various regional and national forums so as to keep up-to-date and contribute to educational discourse. This is reflected in the way she engages with her own staff, students and colleagues in the region. The opportunities that she and her management team create speak for themselves. Furthermore, she encourages staff to come along with ideas and supports their endeavours. Professoressa Pasini currently holds the position of President of the Associazione Nazionale Presidi e alte Professionalità Scuola di Trento.

9.2. The school

The Technical Institute “Carlo Antonio Pilati” focuses on two major branches, that of economics and technology. The area of economics addresses two main issues, one that focuses on Financial Administration and Marketing, and the other area focuses on Tourism. On the other hand, the Technology area focuses on four main areas, namely Construction and Territory (i.e. Costruzioni e Territorio (CAT), Mechanical Engineering (i.e. Meccanica Meccatronica), and Energy and Electronics (EE). The Institute also runs an evening course that focuses on Financial Administration and Marketing and CAT. The centre that deals with Adult Education

programme is also based at the Institute and courses run throughout the evenings.

The current school population is 770 students. There are 115 teachers, 10 administrators and 18 laboratory technicians. There are also 21 ancillary staff.

The school has high calibre labs for all areas of study. There is a spirit of innovation and entrepreneurship in the school. The teachers involve the students in various regional, national and international events. There is an evident link with the territory and activities at the school are not only related to school life but also bring the community into the school. This is done through the various activities held helping to bring out the importance of learning in its wider sense.

Furthermore, the school has taken on the challenge to try its utmost to access all students so as to make sure that they reach their full potential. There is a clear focus in all areas on learning outcomes and a lot of debates centre round this.

9.3. General School Atmosphere

Leadership, it is argued, takes place in a context and it is important to start this case study by appreciating the school climate as experienced by the observer. It is aimed at helping the reader to conceptualise the school as we read through the case. Leadership also reflects the intent behind the leadership *acts* of the school leader and others who engage in different forms of leadership. This is explored in the next section. Let us start off with a brief description of the school climate.

L'Istituto Tecnico "C.A. Pilati" comes across as an extremely well organised institution. As soon as you walk into the school you feel a sense of order; everything is in place; the school is extremely clean and the exhibits on entry show that the school is proud of the type of programme that it offers. The entrance and the administration areas are also full of sports trophies that the students have won over the years. As you walk through the main corridor you get a good feel of what the school stands for, what it is proud to exhibit and share with visitors.

There is a nice feel to the school. Although the entrance caters for two relatively large schools there is no sense of clutter, confusion or feeling of crowdedness. In fact, the open space leading to the respective schools is kept bare allowing for free movement. When you walk through the school you realise that the caretakers have a high level of pride in the school and ensure that all the school areas are kept clean. Furthermore, the Istituto can be described as eco-friendly with a significant emphasis on recycling. Students play a central role in this initiative.

The various sections/offices/ personnel as required by law are in place. The architecture of the school lends itself to all the administrative and teaching staff allocated rooms in one section of the school. They are all in close proximity to each other. Everything that has to do with the day-to-day running of the school is easily accessible. The school operates an open door policy as one can see people moving in and out of offices with ease. The classrooms, the laboratories and other areas are all being used to maximum capacity. In fact the demands on the school to expand are there as more students are enrolling. Space is at a premium and during the visit the principal was exploring ways of turning some space into a classroom.

There is a sense of calm even as people walk in and out of the offices. People greet each other and guests with respect. The place feels warm and welcoming. Parents and guests are welcomed and made to feel at home. Formality is respected when needed. As a guest I was made to feel at ease at all times. A cordial feeling was felt and people related to me with relative ease. They spoke their mind to the school principal even in my presence. This helps to reflect the openness and frankness that personnel share and are not afraid to express themselves so freely even in front of a stranger. It reflects a high level of maturity as staff have established work patterns that are meaningful to them. It shows warmth and civility in personal relations, a sense of safety and security and a sense of community and belonging, three aspects that Pintrich and Schunk (2002) had identified as critical for promoting a positive school climate.

The medium of work saw the school principal jumping from one thing to another and often having to deal with different issues of varied complexity. There was a sense of movement, of ideas being shared and decisions being taken often in a short span of time. Yet, you knew that the decisions taken reflected vast experience that they could rely on. At times the motion was stopped to allow the school principal and her co-ordinators to reflect, to seek and then take an informed decision. Never did I see them rush into a decision. It is the focus on reflection that I feel leads to such a situation.

The afternoon in this Institute helped me to engage in a different reality. Although marked by some interruptions there were longer periods when the school principal was either on her own or with one other person. It was in moments such as these that I felt that that sense of quiet seems to engulf you. You feel at peace and 'in control' even as an observer. As an observer you seem engulfed in the world of the school principal. Even though detached, in the shadow, you seem to join in the thoughts, the spirit of the engagements. The moments of questioning, the moments you seek clarification provides time for the two to engage, to even challenge what is.

The bells in the distance chime away; the views from the window fills you with a sense of beauty and tranquillity – maybe a false sense of tranquillity as all of a sudden a phone call comes in and you are once again engulfed in the realities of school life.

9.4. The observational study

9.4.1. Work characteristics: variety, brevity and fragmentation

In the 1970s, Henry Mintzberg said that:

[...] managers work at an unrelenting pace, that their activities are characterised by brevity, variety and discontinuity [...] (and) they seem to jump from issue to issue, continually responding to the needs of the moment. (1975, p. 50-51)

Whilst the studies undertaken by Mintzberg were in industry the findings resonate those in education. Work in schools is rarely rational and is often chaotic, disrupted, and to the undiscerning confusing. To a large extent the school principal's activities were frequently of short duration, at least in the morning. Most of these activities tended to arise spontaneously out of the milieu of the daily life of the school. A substantial amount of the principal's work appeared to involve what may be termed 'putting out fires', as the school principal responded to situations arising throughout the school day. The trend was for her to move from one encounter to another, both by her own choice – following her own agenda, and because of the pressure of work. In handling rapidly occurring events the school principal tended to function as an 'instant executive'. Decisions were made, information communicated (verbally or through email, etc) and leadership given. Even though some work had been pre-scheduled, due to interruptions, such tasks took longer than anticipated to execute.

It is to be noted that the school principal made herself accessible to everyone and everything at most times. However, when the 'red light' was on and the door closed no one disturbed! Procedures are in place and respected. It is in the **diversity of work experiences** that lay in the purposes of the many activities enacted by the school principal or by others. The time logs, for example, show us how activities can vary from a chat with a secretary, to organising an activity for the students with one of the Co-ordinators. Activities were such that, at one time or another, the school principal had to be a jack-of-all-trades, ready and flexible enough to confront any situation of whatever nature. These findings resonate closely with findings from other studies. This required the school principal to be alert and sharp as people wanted 'answers'. The school principal knows what she is doing. Whilst, in most cases,

the short encounters led to a specific decision being made what is important to note is that some decisions taken meant more work and therefore follow-up. Also worth noting is that the school principal never acted rashly just to give an answer. She would state that she needed to work on the issue further but assured the person(s) involved that she would provide an answer. She resonates the views of MacDonald and Shirley (2009, p. 62) who argue that “complexity needs to be enabled, discussed and debated”. This helps her to come to a more informed decision rather than present the first solution that comes to mind.

What is worthy of note is that the principal took each request made by teachers seriously. She was never dismissive. The fact that she, at times, took time and informed teachers or other stakeholders that she needed to reflect, actually helped to gain their respect and trust. The principal was seen in this light as taking their input/concerns seriously. This resonates recent work with Maltese school principals (Bezzina & Mercieca, 2014).

The actual content of activities met each day provided a varying and often enlivening set of experiences. A person entering the office might mean simply a request to take a few hours special leave; a caretaker announcing that the workers had arrived with the exhibits for next week’s exhibition, a parent coming in to enrol her son, a teacher asking for a clarification about some CPD opportunities, and so on. What might happen next was a continuous open question. In fact every day seemed to offer something new.

The school principal’s work also alternated between school affairs, common affairs shared with the Liceo Classico that was situated adjacent to the Istituto Tecnico, and external business. The overall impression given was the school principal was beginning, in the middle of, and ending numerous issues all at the one time, some dormant but any of them likely to re-emerge in their demand for attention. Although they may drain one’s energy the school principal seemed in control of things. But she knows when she needs a break and on more than one occasion she would stand up and say ‘let’s go for a coffee’!

But, as all this was happening the school principal took notes, points that needed further discussion or looking into; things that could finally be ticked from the list that she had prepared the night before; others that needed more reflection. In fact the day for school principal was much longer than the mandatory 36 hours. The school principal worked an average of 55 hours per week.

Overall it seems safe to conclude that the principal accepted these short bursts of work activity. On no occasion was there any overt sign from the principal or others in the ‘disturbed’ situations that such shortened attention to an issue was anything but an everyday phenomenon for the principal. The brevity of the principal’s

activities is shown in Tab. 1. The majority of activities are between 1 and 5 minutes (35.9%). Also worth noting is that a significant percentage of time (26%) involved working taking longer than 20 minutes. This usually entailed reading through documents, preparing and drafting reports.

Activities lasting up to and including:	1 minute	5 minutes	10 minutes	15 minutes	20 minutes	Over 20 minutes
No. of acts.	20	44	33	22	12	47
Percentage	11.2	24.7	18.6	12.4	6.7	26.4

Tab. 1 - Duration of Work Activities.

One notes that whilst a lot of the work in the morning tends to be of quite a short duration and open to interruption, the afternoons are left for the more strategic aspects of the work that require more time to reflect and engage with reading and research. Thus, the school principal spends quality time at school after school hours to do this work. She is highly structured and sequential in nature. This mean that whilst in the morning she is available practically at all times to handle emerging matters, matters that often require immediate attention, in the afternoon she focuses on planning and ensuring that things are being tackled professionally, methodically and with the involvement of the necessary stakeholders.

The school's calendar lays out the various activities/ sessions that have to be undertaken. The school principal, with the help of her two Co-ordinators, makes sure that all the documentation is prepared well in advanced and at the disposal of all the concerned members so that school members come well-prepared for the sessions. She reads through all documents, drafts circulars and prepares work that needs to be carried out.

In fact, the majority of activities that occupied more than 20 minutes were afternoon sessions or else involved sessions such as preparing reports for the regional office, attending networking sessions, attending regional meetings, driving to venues, and going out for lunch.

This goes to show that the principal was, in spite of the brief encounters, in control of events. This was due to strong organisational skills, the ability to delegate responsibilities, giving clear directions, taking notes, acting upon immediately (where and when possible), and if not taking notes to tackle at a later stage, and summarising decisions taken.

9.4.2. Scheduled and unscheduled time

A significant determinant of the varied and curtailed nature of the principal's work was the occurrence of interruptions that contributed to the sense of discontinuity in the principal's performance. Conversational periods and sessions of desk work were the main victims of interruption. In her office work the principal may have wished to deal with seriatim but had to cope with the constraints and limitations on their own control over their time and work, the uneven pace of its appearance and with the juxtaposition of scheduled and unscheduled events.

Tab. 2 shows the mixture of the proportions of time, scheduled and unscheduled, spent on various media of work. The table shows, on the one hand, high scheduling directed at desk work and meetings, and, on the other, relatively low unscheduling for the occurrence of various conversations and various kinds of external phone calls.

Time	Conversations	Desk Work	External Phone Calls	Internal Phone Calls	Meetings	Visits	Tours	Others
Scheduled	2.1	33.2	2.4	0.2	31.5	7.7	1.2	9.2
Unscheduled	4.9	0.5	3.7	0.9	0.8	1.2	0.5	

Tab. 2 - Percentage of Scheduled and Unscheduled Time spent in various work media for the Principal¹.

9.4.3. Initiation of activities

Tab. 3 indicates that 75% of the total time the principal was observed, was devoted to activities she initiated, whereas 25% was initiated by others (Co-ordinators, administrative staff, teachers, visitors, etc). A total of 36hr 19m (75.7%) of the principal's work time was self-initiated most of which followed a scheduled programme (66.6%), but with a significant percentage of unscheduled events (9.11%). Another 11hr 58m (24.3%) of the principal's work time was initiated for them by other people. What is interesting to note is that whilst overall one can conclude that this principal is in control of events, she spent approximately 25% of the observed time mainly reacting. Thus the principal might well commence a work day with a number of tasks for her attention, but invariably the day will have turned out to be a mixture of such events together with a substan-

¹ To be noted that the amount of time spent driving has been excluded from this table.

tial proportion of unplanned and often unexpected happenings initiated both by the principal herself, spontaneously, and by others with whom she interacted.

This fact was also noted in other similar studies such as those by Clerkin (1985), Davies (1987) Willis (1980), Gaziel (1995), Mitchell & Castle (2005). It helps us to appreciate the tension that principals go through as they strive to enact both a proactive and reactive stance to their work.

Scheduled Time		Unscheduled Time	
Principal	Others	Principal	Others
66.6%	16.8%	9.11%	7.4%

Tab. 3 - Percentage of Scheduled and Unscheduled Time initiated by the Principal and Others.

9.4.3. Location

The largest proportion of the principal's time at work was spent in her office (60%). This entailed addressing school matters of an educational or administrative nature, answering emails, handling files and other tasks, taking notes, meeting people. In her office the principal is practically accessible at all times. People, whether teachers, administrative staff and students in particular, knew where to locate her. In fact the principal adopted an 'open door' policy and everyone at the school knows that when the office door is open they can walk through. Only when the door is closed it was understood that she could not be interrupted unless it was deemed urgent. Over 33hrs (61.2%) amounting to 141 activities (79%) were spent there. The office is the hub of the principal's life in this school, the central place where most of the activities take place. It is the place where they can easily be located and where tasks await them. Most interactions, whether with people or paper work, take place there (see Tab. 4).

Although for most of the time the principal was in the office carrying out a variety of tasks, pressures and duties called her to move around during parts of the day. Most of the interactions, whether taking place in the office or elsewhere, were mostly of the conversational type bringing out the people-oriented nature behind the work of the school leader. So, whilst the school administration places everything on the web-site the interaction with staff is still evident and can be sought if people so wish.

Another medium of exchange used by the principal was conversation either through informal sessions to greet people as they came into school, or having a chat over coffee, or else through both formal and informal sessions, most of which took place in her office. A

Office	Foyer	Administration Offices ²	School Grounds	Other Places ³	Home
33hr 35m	1hr 44m	45m	50m	15hr 56m	2hr
61.2%	3.3%	1.4%	1.5%	29%	3.6%
141 acts.	10 acts.	6 acts.	3 acts.	16 acts.	1 act.

Tab. 4 - Time spent in various places during the school day.

total of 37hr 29m (72.1%) of her time at work was spent in conversation. These face-to-face contacts, ranged from an impromptu 1 minute chat with a student, to a 15-minute discussion with one of the co-ordinators to discuss some administrative issue, or draft a circular. Most of these conversations related to staff members coming into the office to address specific matters. The external phone call was a source of interruption for other activities and usually took precedence over any other activity, usually conversations, meetings and desk work in the principal's office. In fact, a phone call could lead to other things happening.

9.4.4. Personal Contact

The school and its external environment provided a wide range of people with whom the principal came in contact with. Despite the time spent on her own, her work is essentially a people-centred one. Contact with other people occupied 46.5% of her time. Tab. 5 summarises her time with people. Tab. 6 shows the time spent with other people internal to the school, whilst Tab. 7 shows the principals' contacts with people from the community and external agencies.

Alone ⁵	School Personnel	External Personnel
20hrs 57m	12hrs 52m	17hrs 10m
38%	23.5%	31.3%

Tab. 5 - Time spent Alone and with other People⁴.

² Including staff rooms.

³ Other places: visits to other schools; education department, attending regional seminars, driving, restaurants.

⁴ Excludes driving to venues (occupying 7.4% of time at work).

⁵ Includes Personal Matters.

Co-Ordinators	Teachers	Administrative Staff ⁶	Students
6hrs 46m	3hrs 26m	2hrs 13m	27m
12.3%	6.3%	4%	0.8%

Tab. 6 - Time spent with School Personnel.

Parents	Visitors	Networking	Phone calls ⁷
1hrs 19m	1hrs 15m	13hrs	1hr 27m
2.4%	2.3%	24%	2.6%

Tab. 7 - Time spent with External Personnel.

Tab. 5, 6 and 7 reinforce findings in earlier parts of this case study. Whilst the principal spent a considerable amount of time report writing on her own, she believes in working with and for others. Networking has occupied a large amount of time during the week of observation (24%), followed by time spent with her co-ordinators and teachers (18.6%).

9.5. The Categories: distribution of time on management, administrative and personal matters

This section explores the main categories used to describe the work undertaken by the school principal as expressed during the five days of observation.

One gets the feeling that there is a focus on administrative – a focus on the organizational aspects of school life. The school principal is sought for clarification, for direction, for the ‘right answer’. The school principal is a well-seasoned teacher and administrator. She has been at this school now for four years and has served as a school principal for eight years. She knows what needs to be done, how and when. She spends a substantial amount of time in personal contact with people (54.8%). This involvement varied from direct contact with administrators who needed direction or clarification on specific matters; parents who wanted to discuss specific issues; teachers who came with their own needs; students that needed to share something personal. This mainly occurred through verbal transactions. However, communication also occurred in other kinds of activity such as ‘planning’, ‘project work’, ‘organising activities’

⁶ Includes ancillary staff.

⁷ Phone calls received.

and 'providing direction/support'. Information was both informational and interpersonal.

The main location for this school principal is her office and most activities (61%) took place around her desk. This office can be described as the hub of the school principal's life, the central place where most of the activities take place. Most of the activities with people or paper work, took place there. This is where she is sought and found. This is where she engages with whoever needs her. The fact that everyone comes freely to her office shows that she has nurtured an atmosphere of trust and support. They know that they can trust her with their own concerns maybe even personal problems. She is a fountain of information but more importantly she projects herself as fair and humane in her dealings with people. It is this dimension that takes the leader from merely executing matters, whether administrative in nature or managerial to the domain of leadership. As an observer I was engaged with the interplay between the task being addressed, and how it was being tackled. I do believe that it is this chemistry that ultimately makes a difference to understanding, maybe even justify, the actions taken and more importantly what happens after – hence the aftermath of an interaction between the school principal and others, whether members of staff, students or community members.

The way people relate shows how far relationships are central, or not, to the implementation of the task at hand. Our observations of how different acts took place, bearing in mind that this was one observer's perception or interpretation of 'reality', allowed us to appreciate the dynamics of school life. At times, what is needed is to ensure that things are in place – an administrative, matter-of-fact style is enough. For example, signing a letter, seeing that the school transport has arrived engages people in a particular manner. However, if the transport is late, then interactions are critical. How do people respond? Are they assertive or aggressive in dealing with the administrative staff that need to ensure that things are addressed? If a teacher is tardy, how does the principal react? Do they just mention regulations and that repercussions will follow if there is a repeat of the same thing the following day? This may be considered an administrative act. Or does the principal finds a quiet time to engage with the person and tries to understand what is happening, how she/he can help address the matter. This shows the human dimension, the compassionate side of the principal as she/he engages with people in a context that first needs to be understood and then addressed. This engagement is a leadership one.

This study does just that. The case study takes us beyond merely presenting how much time has been spent to an interpretation of whether leadership is deemed important or not and in which as-

pects this surfaces. Such feedback allows us and more importantly, the principals themselves to reflect and engage on their actions. Naturally, these are observations made by an 'outsider' – i.e. the observer.

Whilst a number of activities tended to be structured – requiring time for the school principal to reflect and strategically plan, whether on her own or with her Co-ordinators – most of the engagements were of quite a short duration. This helped to bring out the *people-oriented nature* behind most of the work. Most of the engagements were one-to-one and communications with staff was through circulars that were uploaded on the school website but only when thoroughly discussed with the persons directly concerned, and the involvement of one or both Co-ordinators.

During the week of observation the principal undertook a composite total of 178 activities. These activities were quite varied in nature, such as face-to-face discussions with other people, telephone conversations, tours and visits, attendance at various types of meetings, attending to administrative matters, reading and reacting to regional or government circulars or reports, and other preparatory work. The proportionate expenditure of her time dedicated to each category is shown in Fig. 1 and detailed in Tab. 8.

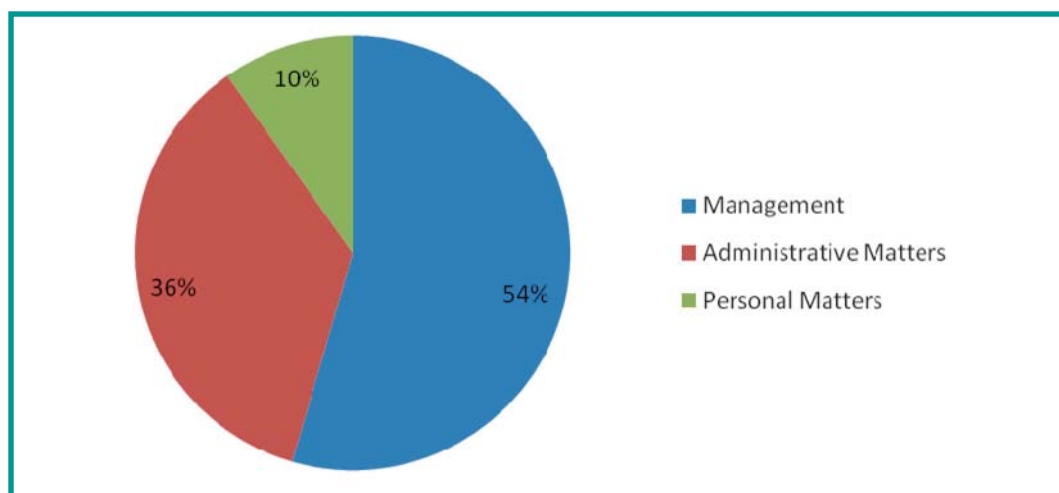


Fig. 1 - The Principal's time spent on the main categories of work over the 5-day observation period (in %).

As can be seen from Fig. 1 most of the principal's time was spent on Management aspects (54.5%), followed by Administrative Matters (35.7%) and a discrete 9.8% on Personal Matters. As we try to interpret these findings it is imperative to always bear in mind the context, the history of the school and the leadership that the school principal has nurtured within the school over the years. Looking at

Dimension /Function	Time	Percentage
MANAGEMENT		
A.1 Managing Instruction and Learning		
School improvement, planning and implementation	8hr 4m	14.7%
Monitors and evaluates regional and national directives	2hr 36m	4.7%
Walkabouts (managing by wandering about)	1hr 31m	2.8%
Assessment and examinations	42m	1.3%
Student behaviour	2hr 24m	4.4%
Promotes CPD	15m	0.5%
A.2 Managing Relationships with Families and Community		
Builds learning relationships with families	3hr 24m	6.2%
Builds partnerships with community stakeholders	1hr 24m	2.6%
Relates and responds to the political, legal protocol toaccess additional funds	5m	0.2%
Forms part of a Network	3hr 35m	6.5%
Participates in regional and national debates and activities	5hr 50m	10.6%
B. Administrative Matters		
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	3hr 9m	5.7%
Responds to emails, written communication; completes/ writes reports; takes calls	9hr 8m	16.7%
Monitors school premises	7m	0.2%
Addresses maintenance issues	48m	1.4%
Addresses HR matters	2hr 12m	4.0%
Travel	4hr 13m	7.7%
C. Personal Matters		
Personal time	3hr 50m	7%
Discussions with observer	1hr 33m	2.8%

Tab. 8 - Distribution of Time during the Observation period by Categorisation of Principal Activity.

Tab. 8 helps us to see a breakdown of the time dedicated by the principal on the various functions. If one focuses on merely the time spent on the different functions one can say that during this particular week of observation the principal spent most time responding to emails, written communications, completing reports and taking calls (16.6%), followed by work on school development planning and implementation (14.7%), and participating in regional and national debates/seminars (10.7%).

This, in itself, is significant as it shows a principal who makes sure that things are in place, that deadlines are being honoured, that targets are met. At the same time, the principal dedicates structured time to work on her own or with others on the teaching and learning components. She is at the centre of these activities. Teachers come, on a regular basis, to update her of developments, to check things out, to ask for suggestions. So, this is a principal that leads from a distance. After identifying people that want to be directly involved or responsible for particular initiatives, she then allows space for them to act/flourish, whilst at the same time serves as what I call a 'safety net'. She is there for clarification purposes, for direction, for support. Tab. 8 brings this out quite clearly.

The principal spends time involved in meetings, networking and attending seminars within the community (22.7%). This ensures that strong relations are developed and maintained; strengthens ties within networks and keeps the school involved in various regional and national initiatives. She makes sure of maintaining ongoing dialogue with representatives of diverse community groups, acknowledges the importance of being engaged in the larger community. This has a ripple effect on the school as a whole. In fact, one of the school co-ordinators is mainly responsible for ensuring the participation of the students in regional and national projects or events. Suffice to mention that during the observation phase the school had won another national competition. The school also organises various activities that entail co-ordination with other institutions. One such activity involved running a seminar entitled *Comets – vehicles of life*, on the 11th April of 2014 together with an Astronomy Society in the region. The school also organises talks on philosophical and moral issues, such as the one held in 2013 entitled *I believe – a dialogue between an atheist and a priest*. The main speaker was none other than world renowned astrophysicist Margherita Hack. It was an event that attracted over 600 participants!

9.6. Transformational Leadership

Such events go a long way to show a school that wants to present a clear message not only to its students but also to the community about the value of education, lifelong learning, of formation – a life

which involves engagement, determination, commitment, sacrifice so as to develop those skills and attributes needed to become a citizen of a living community.

The principal has also developed effective strategies to build strong relationships with families. This is evidenced through not only the growing school population, which in itself may be attributed to the way the school engages in regional/national events and does well, but also due to the open door policy that the principal upholds and the time that she gives to parents and community members. Those who seek her time know that she listens attentively, gives sound advice and does not rush into any quick decisions. It is interesting to note how she encourages parents to take the opportunity to visit the school and engages students in class visits before a decision is finally taken of whether to transfer or move to the school. Such engagements show the level of care expressed by the principal. People are not numbers.

She takes an engaging interest in educational reform matters. She currently holds the position of President of the Associazione Nazionale Presidi e alte Professionalita' Scuola di Trento. As a result, she keeps herself abreast of developments so that she knows exactly what is happening. It is also for this reason that other school principals seek her advice. Given this important role she is engaged on a regular basis in regional discussions and her involvement in fora has enlarged her network which has helped her to gain the respect of her peers.

It is here that the principal's leadership style stands out. The principal is exemplary in nature, that is what she believes in she demonstrates. She knows that she cannot reach the school goals on her own and thus she tries her best to nurture a collaborative approach to doing things. The way that she relates to her staff shows that she has a very keen understanding of human behaviour; knows how to relate to staff and takes on a leadership stance to address most issues at hand. In fact the transformative nature of leadership stands out.

Transformational leadership is manifested through a variety of ways, such as the climate that is created; the actual conversations that take place; the way the various actors relate to each other; the existing body language; the individual and collective support and endeavours undertaken. This is very much evident in the school as a whole and people engage in meaningful relationships in a calm but resourceful environment. Transformational leadership can be considered as the foundation stone for the other dimensions and the strategies and actions adopted by the principal have an impact on the way the other dimensions evolve and relate with each other.

What particularly stands out is the way she relates to people. Her transformational nature can be noted in the way she interacts

with teachers, students and all stakeholders. She listens attentively; she asks questions to clarify points raised; she takes notes – mental or written; she is focused on the task. However, she makes sure to follow up discussions through her actions. Every situation requires action and she ensures that concerns/requests are followed up. For example, if she sees a student outside in the corridor she asks questions, she engages with the student trying to make them aware of the gravity of the situation and then follows it up with the teacher who was involved. If she has spoken to parents about their son/daughter who is facing disciplinary problems in particular classes, she refers to her notes, she shows that she has come prepared. She takes further notes and at the end summarises so everyone knows what has been decided. She does her utmost to take an informed decision. She makes sure that she follows through on issues whilst taking time to reflect on serious issues. Mundane issues are addressed as quickly as possible. Issues which need to be delegated are, but follows each case to ensure that things do not get stalled as they can easily do within the myriad of events taking place in a school setting. It is here that her managerial skills come into play.

The conversations with the school principal have helped to highlight critical concerns about the area of instructional leadership and distributed leadership. The latter is very much conditioned by existing legislation. The Italian education system lacks a middle management structure. The people that currently occupy such positions (known as co-ordinators) are in actual fact teachers with a lighter load and take on the management and administrative duties for which they are given a small financial allowance. Other teachers are also assigned different responsibilities which they take on over-and-above their teaching duties. This can lead to a lot of instability as people may decide not to take on such formal responsibilities on an annual basis since such posts are not recognised officially when they have to apply to take on leadership positions at a later stage in their career. Most of the people observed and engaged in these activities are doing it out of commitment to the school and the students. Given that things are conditioned by existing collective agreements everything is done within set parameters. This implies that the role of the school principal is to ensure that the appropriate structures exist in the school; facilitates the opportunities for teachers to engage in various fora (e.g. Consiglio di Classe) and ensures that targets are met according to the requirements of the region or State. Therefore, the type of possible interaction or development is very much conditioned by legalities.

However, the principal that makes a difference goes beyond ensuring that administrative functions are in place, and that the managerial components of the work are undertaken. The principal

that matters explores and engages with the how things are carried out. She/He focuses on developing collegial structures that sees staff, family and the community relating to achieving school goals. The principal that matters creates, maintains and facilitates structures so that school staff can engage individually and collectively.

It is evident that this principal has dedicated time to get to know her personnel, to build the trust and garner their commitment to the school aims. She has identified people with aptitudes that can be used to the benefit of the learning objectives set over the years by the school. In a context that lacks formalised positions it is a delicate undertaking for any school principal, as a lot depends on the availability of school personnel wishing to do more, where the personal gains (i.e. personal satisfaction through acts of giving) are high but the financial gains are very limited, and, in turn can lead to problems with colleagues (given the lack of formal structures that acknowledge such posts). The observations have highlighted that the principal has spent the initial years in this school addressing these issues. Now that they are in place one can see that she depends a lot on the distributed forms of leadership, on her personnel fulfilling the roles they have embraced. She can manage things from a distance and navigates the school from one task to another, identifying new challenges and opportunities by putting into the fore the transformative aspects of leadership.

This school principal manages this by organising her day in such a way that during the mornings she is practically accessible to everyone – through scheduled and unscheduled meetings – to ensure that people who need her get her full attention. This goes a long way to reflect her leadership style. She works with people and for people. She is task oriented but has developed, over the years, the ability to engage with people, delegate responsibilities responsibly to people that want to be directly involved in going that extra mile, given the lack of formal structures that exist with the Italian school system. Her style of leadership is strategic in intent but unassuming in the way she goes about it. She is highly organised in her way of doing things, following a schedule/agenda on a daily basis, but willing to adapt as she acknowledges that one has to respond to the demands of a living organisation such as a school is. So, whilst strategic in her approach, and this is reflected in the way she organises her day, sets targets for the term/scholastic year, in spite of the limitations in the Italian education system manages to engage others through distributed forms of leadership, to fulfil school goals. There is a strong respect for the teaching profession and professional autonomy is respected but she acknowledges that teachers are required by law to adhere to set procedures, processes and achieve set outcomes. Her approach is to ensure that targets set are achieved and that students are achieving to the best of their abilities.

Similarly, we can say that the school has come to a stage where staff know their roles and are engaged in them. What comes out from this observation study and the discussions with the principal is that given the parameters set by the state and municipality most of what schools are expected to do and how to do it is mandated. What is critical is for the school principal to focus on designing the structures of the school in such a way as to facilitate the everyday functioning of the school; facilitate meetings that teachers have to attend and ensure that on a yearly basis enough teachers are employed to handle the academic demands of the curriculum. One critical dimension of the education system in Italy is that teachers can, on an annual basis, apply for a transfer to another school. Often the reasons are mainly of a logistical nature so that they are closer to home. However, at this school turnover is not high reflecting a school culture that shows that the majority of teachers are happy and committed to the school. And, when some teachers were found wanting the school management team immediately took action and teachers were reminded of their obligations and duties. Whilst being clear in the message and the position taken, the principal always adopted a supportive attitude, using language that was never harsh or crude. She maintained her dignity at all times, therefore serving as a role model for exemplary behaviour as is expected of the teaching profession. She guides and helps her personnel to realise their mistake and makes sure that they leave her office knowing what is expected of them and the need to do things or rectify matters within stipulated periods of time. She is strong, firm but humane. She knows what is expected of her staff and will not allow for any negligence. So, whilst respecting the professional autonomy of the teacher, there are limits and boundaries that need to be acknowledged and adhered to. This she makes sure that everyone is aware of. The time spent on ensuring that memos are clearly articulated, that do not allow for any misunderstanding goes to show that she runs an orderly and disciplined organisation. Hers is a tight ship.

So, this is a principal that respects the autonomy enjoyed by the Italian school teacher. She ensures that teachers do follow the prescribed roles and responsibilities and does her utmost to address their needs. Her focus is on nurturing a sense of collective responsibility as they engage together to address specific curricular and instructional targets. Whilst respecting these boundaries she does intervene if there is need and does so in a firm, assertive but polite manner, reminding teachers of their obligations. At the same time, she praises those that go beyond the call of duty and go that extra mile. When students make complaints these are immediately addressed.

During the observation period the principal spent a considera-

ble amount of time working on the human resource allocation for the following scholastic year as these needed to be approved by the regional office within a stipulated timeframe. In fact, this exercise practically took 30% of the time dedicated to administrative matters during the observation period, and 10.9% of the 55 hours of work undertaken by the principal during that particular week. As noted in section 4.1, the time when observation sessions are undertaken help us to appreciate the 'seasonality' of things. The feedback that is collated helps to give us snapshots of the reality of the life of a school principal at a particular moment in time.

Tab. 9 helps us to appreciate the leadership aspects used by the principal to address specific dimension of her work, whether managerial, administrative or personal. The table helps us to appreciate that whilst not all activities can be described from a leadership perspective, a number of the engagements saw different forms of leadership being put into practice.

Fig. 3 and Tab. 9 highlight that just over 58% of the activities that this principal engaged in can be described as expressing a function of leadership. This principal thus spent more time ensuring that the way she did things left an impact on what ultimately matters – and that is creating a context where teachers can work together, provide the necessary supportive and enabling structures that make a difference to their lives and that of the students.

On the other hand Fig. 4 presents the breakdown of all three Functions with a focus on transformational leadership and those without any leadership focus.

The main and determining aspect of leadership relates to Recognising and reinforcing the Culture of the School (Aspect 8), followed by Aspect 7, Nurtures a Collaborative Organisational Structure, and Aspect 5, Being a Role Model. This reflects a person who has strong values, one who believes in the need for developing flatter, more distributed forms of leadership within a collegial and collaborative culture. The engagements of this principal centred round these aspects. She did this through example, by being present and supportive as staff went through their day-to-day work.

Given a context that is highly centralised with work practices being determined by regional or national authorities the results go a long way to show that even in such a context leaders and their leadership matters. A centralised context can dictate practices that are more administrative or managerial in nature. Fulfilling objectives or targets set can be the rule of the day. This principal shows that for a clear vision to be set, for objectives to be reached, than she needs to ensure that staff are on task, that she is there to ensure that they have the resources and the opportunities to take on the challenges facing them. She leads through example, persuasion and support. Hence, the time spent on being with people, in

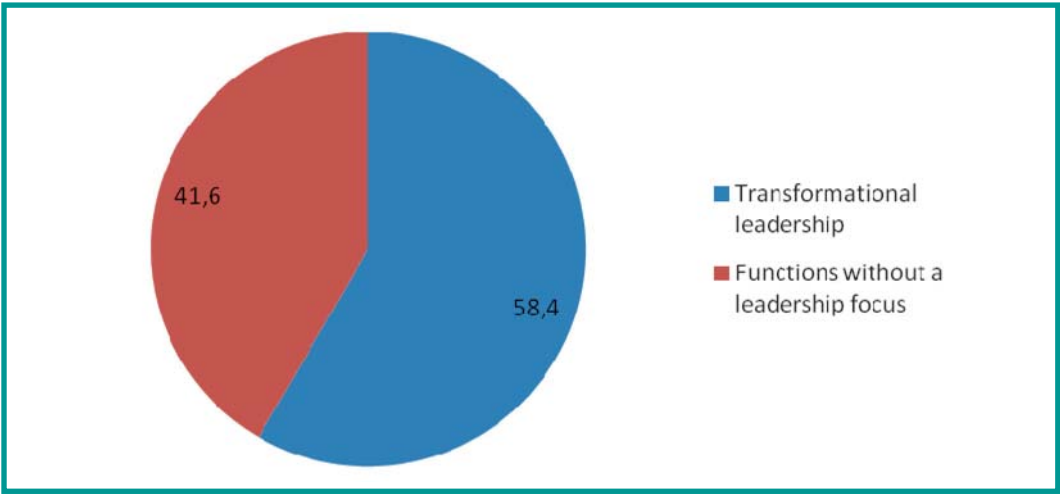


Fig. 2 - The Principal's time spent on Leadership activities as against those without by category (in %).

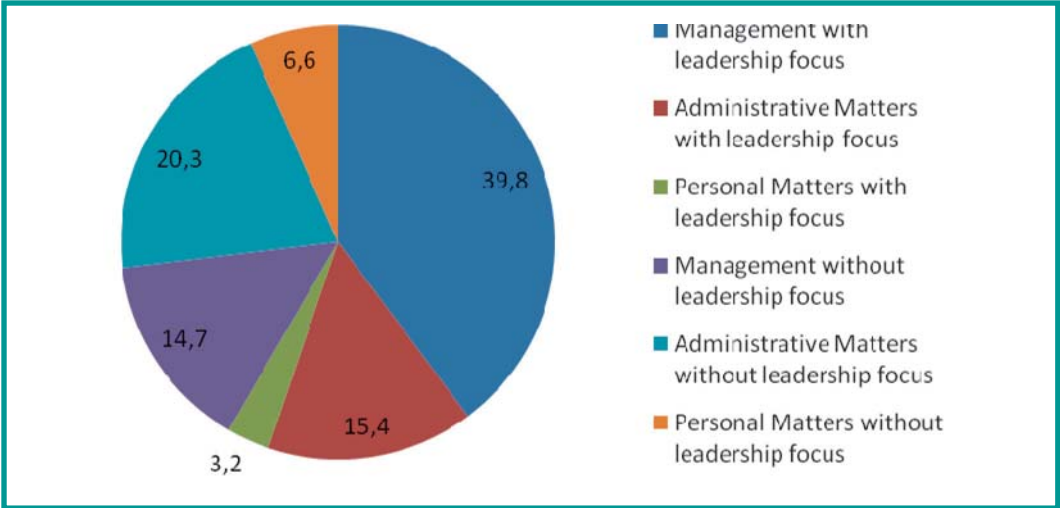


Fig. 3 - Percentage of Time during the Observation period with a Leadership focus and without a leadership focus by Function (in %).

engaging in supportive and transformative ways. That is why she focuses on sharpening her soft skills as she gives people time to talk, she listens attentively, takes notes and then acts. The staff and the community are aware of this and respond in similar fashion.

One can argue that this principal serves as a role model. In fact modelling is highly evident in her interactions, making her at times more of a facilitative leader. In the Italian context this makes a lot of sense given the autonomy teachers still enjoy. The facilitative power she uses is power with rather than power over. It is a facilitative approach that operates within a context of governance which Karlsen

Function	Percentage of time during Observation	Aspect of Leadership	Percentage of time with a Leadership Focus
----------	---------------------------------------	----------------------	--

A) MANAGEMENT

A.1. Managing instruction and learning

School improvement, planning and implementation	14.7	1, 5, 7, 8,	5.5
Walkabouts (managing by wandering about)	2.8	7, 8	2.8
Assessment and examinations	1.3	1, 7, 8	1.3
Student behaviour	4.4	4, 5 8	4.4
Promotes CPD	0.5	4	0.3

A.2. Managing relationships with families and community

Builds learning relationships with families	6.2	8	6.1
Builds partnerships with community stakeholders	3.5	8	2.3
Relates and responds to the political, legal protocol to access additional resources	0.2	8	0.2
Forms part of a Network	6.5	5, 7, 8	6.3
Participates in regional and national debates and activities	10.7	7, 8	10.6

B) ADMINISTRATIVE MATTERS

Plans, organises, co-ordinates and schedules work	5.7	8	1.8
Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls	16.6	8	7.3
Addresses maintenance issues	1.4	8	0.9
Addresses HR matters	4.4	4, 6, 8	2.2

C) PERSONAL MATTERS

Personal time	7	5, 8	3.2
---------------	---	------	-----

Tab. 9 - Percentage of Time during the Observation period by Aspect of Leadership.

(2000) describes as *centralized decentralization*. Whilst the principal believes in distributing leadership across different levels she also acknowledges the existing limitations within the Italian system which still does not officially recognise the role of middle management. Therefore, the importance of relying mainly on intrinsic rewards to motivate and encourage staff is a determining factor. The principal acknowledges the difficulty of creating and maintaining a context which relies heavily on the intrinsic nature of the job. Such involvement whilst central to school improvement is not established within formalised terms of reference and does not help sustainable development.

As a leader this school principal engages with culture in particular ways. She does not control it but she role models it. This school principal conveys clear messages in whatever she does, whatever she says, the way she deals with people. To be a leader one needs to act, but one needs to act in particular ways. This principal is consistent in her behaviour and more importantly in her modelling to others. It is this modelling that attracts the school community to engage with her. Her modelling is stimulating in nature. Whilst she makes sure that staff attend seminars and CPD sessions as they are expected to do she goes beyond the administrative role she has to fulfil. She attracts funding so that staff can get involved in projects/ competitions. She engages personally in CPD; dedicates time to reading and keeping up-to-date. This principal knows that it is not possible to have everyone towing the line at the same time, but the principle remains the same – living up to the values of care, commitment and a belief that what they do they do it out of love for the children. As noted earlier, she relies heavily on the invitational nature of her work.

9.7. Analysis and Discussion

A portrait of how a principal of one Italian high school spent her day-to-day practice over a one-week period has been presented. The findings cannot claim to represent an overall pattern of organizational activity across a school year. It is however indicative of how various dimensions of leadership are brought together through particular strategies that are adopted to create meaning at particular moments in time. They are particular to this principal but may also apply to others.

I would like to start off by exploring briefly the activity patterns of the principal. The first to acknowledge is that the work load of school principals is definitely on the increase. Whilst the number of hours expected by Italian legislation is of 36 hours per week, this principal worked around 55 hours during the week of observation. She also noted that there are times when she takes quite a lot of work at

home. The growing demands are mainly due to the performativity culture that is spreading in most developed countries with most education authorities responding by expecting and demanding more of their schools. Legislative demands are growing and this can be evidenced through the amount of time that this principal spends on the internet, reading reports, updates coming from the education authorities. Working in a specialised high school brings forth its own contextual pressures – namely that students do achieve the academic results that will help them further their studies in higher education institutions, or else to be able to take on the challenges of the world of work.

Another important characteristic of a principal's work is that their work includes a variety of tasks that are frequently interrupted. This case study has shown a mature school leader that has managed to create a working environment for herself and those around her where most of the demanding work that requires research, reflection and more deliberation take place after school hours. She has created a *modus operandi* where all personnel know that she is accessible practically in the morning and in the early hours of the afternoon. This implies that she is available to handle all issues, of whatever nature. Interruptions made up 25% of the time observed. This meant that the principal was in control of most events, and definitely led the sessions in the afternoon, that mostly involved herself and possibly another person.

This is an interesting finding. It contrasts with a number of observational studies reviewed. Although part of the day may see the principal engulfed with various activities, I could not state that the principal was caught up with the fast-paced, unrelenting nature of administrative work, or the garbage-can character of decision making (March & Olsen, 1976), or the problematic nature of decision making (Clerkin, 1985; Kmetz & Willower, 1982). This principal although maybe confronted by an unscheduled event always was observed as taking a proactive stance. She never rushed into a decision or provided a rash answer. At the time the observation study was being conducted she faced some sensitive matters. The way she handled them reflected first and foremost that the student was always placed at the centre of her attention; she respected the person(s) involved; focused on the issue at hand from a humane perspective; and did not waste time but acted after reflecting, taking advice and respected existing protocol. So, whilst facing at times the relentless pace of school life she had developed the skills of reflection, of time management, of being pro-active even in a context that seems chaotic and not in their control. This principal comes across as a well-seasoned person that is aware of her own mode of behaviour and knows the reasons behind such behaviour. She is able to manage the tension between being proactive and reactive.

This is thanks to the enabling structures that have been created. She uses existing structures and the way she organises her time to bridge individual activity with the school's vision.

So, whilst parts of the day may be described as hectic in pace, varied in composition, discontinuous in the pursuit of tasks, with the unexpected being one of the certainties of the job, the principal manages to handle ambiguity and disruption in a calm manner. Never was the principal nervous or reactionary in nature. This is also linked to the position that this principal has positioned herself in. She has positioned herself in the middle of a network within the organization, mainly relying on the two co-ordinators that help her in the everyday running of the school and the strategic planning and implementation of school policies and the academic programme. This is also supported by a small but effective group of teachers that take on special responsibilities. The short encounters with them are enough to show that they endorse the same values, same work ethic and are focused on the tasks assigned. The principal is there to ensure that they are on task, that goals set can be achieved, motivates, encourages and provides help when needed.

The principal also expressed a marked preference for 'live' information and likes to live in the verbal world. So, whilst the use of technology to communicate matters is used, there is a clear focus on meeting people. In fact she spends time with others ensuring that things are being addressed and that they get all the support possible. So, whilst she has an efficient and effective administrative personnel she still makes it a point to talk to them, to review work being done, to praise and thank.

This is transformational leadership at its best. She pays attention to the physical and emotional elements of the school environment; ensures that staff relationships are as strong as they can be; acts with integrity and fairness at all times. She convinces others through her actions. At all times she treats people with respect, she is open and sincere in her relationships/ engagements with others, and expects the same. In fact, quite a number of staff members I came across spoke openly and sincerely even when I was present. This reflects a healthy culture, one that encourages collaboration, communication and a comportment that supports openness to influence and being influenced by others.

This principal comes across as a highly task-oriented person. She is clearly focused on what needs to be done. In fact, one gets the impression quite early in the observation that she means business, that she is clearly focused on students being provided with the best education programme possible leading to better opportunities later in life.

Although task oriented there is a definite but subtle focus on human relationships. She has established a work ethic that is based

on people sharing the same goals and being committed to them. From my observations and the discussions held it is evidently clear that the principal has made the right choice of her two Co-ordinators. They are young men, full of energy, a willingness to learn, and are deeply committed to the school's mission statement. They have different talents and dispositions. The school principal has chosen two persons that can provide a sense and unity of purpose because they complement each other in different ways. It was a joy to see them discussing matters in an open and sincere manner. The principal is mentoring these two Co-ordinators to take on acts of leadership. All this is being done in an unassuming manner. In fact, it was great just seeing them engaged in debates as to how to approach particular events. At times the principal would take the lead; on other occasions one or the other Co-ordinator would. These are very good examples of transformational and distributed leadership – as the school leader co-ordinates particular initiatives (she delegates and monitors the work of a teacher who is responsible for working with teachers to discuss the impact of INVALSI results); she allows her two co-ordinators to be involved in developing a shared vision, in encouraging them to take initiative (e.g. the numerous activities that the school has created for its students, the community). Whilst I was part of the background I would have loved to be engaging myself in the debates as I knew that they were deeply involved in making these initiatives work.

The principal is the driving force behind these initiatives but takes an indirect role, serving as a role model, as a facilitator. Yet, it is evidently clear that she knows what needs to be done but empowers and engages others. She has been there and done it. She is now at a stage in her career where she can groom others. She wins teachers over because she is at the end of the day task oriented. People come up with needs and she makes sure that if she can't address them there and then, she makes sure to do so within a designated period of time. She is a woman that acts, and is seen to act in a fair manner. In her dealings with people this principal comes across as a person who understands people whilst respecting rules and regulations. At the same time she does her utmost to make people happy and provides, as much as possible, a supportive hand. She is also willing to support teachers who go out of their way to help the students take on the challenges of an academic or pastoral nature.

The principal can be described as a highly focused, down-to-earth person. She speaks her mind and knows what is best for the school. She is supportive in her approach and genuinely praises and encourages others for work done. She has created an appropriate culture based on dialogue. She is assertive, honest, open and sincere. She gives advice and is sought for it. This resonates the points raised by Kouzes and Posner (1995) who noted that suc-

successful leaders enable others to act; they model the way and encourage others. Her actions reflect a strong ethical climate where expected ethical behaviour is modelled. The principal behaves in the way she expects others to behave.

Even in a context where middle management is practically non-existent this principal – within the boundaries of the existing law – manages to distribute leadership amongst a group of other educators. Whilst placing herself at the centre of the reform process engages others in taking an active and dynamic role in decision making, acknowledging that extending leadership responsibility beyond her is an important lever for developing the learning community (Blasé & Blasé, 1999; Hallinger & Kantamara, 2000; Portin, 1998; Little, 2006; DuFour & Fullan, 2013). She constantly promotes and encourages teachers to attend CPD sessions. At times there is no need as teachers come along seeking support or approval. In other cases the principal got in touch with personnel to remind them of their obligations. She took great care to note teachers who may not have been attracted by any courses and had to be reminded to choose one.

The principal also has a highly resourceful administrative set-up that looks into the maintenance requirements of the school, that addresses the human resource needs of teachers and ancillary staff. However, whilst all this is in place and seems to be working both efficiently and effectively the principal remains the hub of events. She is directly involved in quite a number of issues. For example, even when the alarm system encountered problems she took an active part in the discussions and did not in any way abdicate the overall responsibility. I believe this interest in all school matters has helped to nurture a culture of collaboration and respect.

She has also positioned herself within a dynamic environment. She is a respected principal that engages herself at a regional level thus ensuring that she is also involved in issues that are central to the ongoing development and formation of school principals. As a result she is also sought for her advice and expertise by other school leaders. She believes in networking and actively engages in networking and networked learning activities.

This can be attributed to the concept of trust. The research (e.g. Robinson et al., 2009; Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005) reveals that the successful distribution of leadership depends on the establishment of trust. As Day & Sammons (2013: 38) note, leadership trust is closely associated with a positive school ethos, improved conditions for teaching and learning, an enhanced sense of teacher autonomy in the classroom, and sustained improvement in student behaviour, engagement and outcomes. In this school one can note that the principal has established strong ties with the Coordinators, teachers, administrative staff, students and parents.

The issue observed was that of a principal gaining the trust of others by extending trust to them. In a context which lacks formal recognition of middle management this takes unprecedented importance. Leadership is being distributed through:

Acts of trust: the principal encourages and enables the increasing distribution of leadership roles and responsibilities, and broadens the level of participation where possible.

Builds and reinforces individual relational and organizational trust: she interacts with staff; socialises; has introduced structures and strategies to facilitate participation and collaboration.

Values and attitudes: she transmits the values she upholds through all her encounters; the language she uses as she communicates; motivates staff and encourages their commitment.

The principal is seen working from a distance. She conveys clear messages through what she says directly during her engagements or through others that have been designated specific responsibilities. The time spent at the school has helped me to appreciate that whilst the work is extremely demanding, taxing and frustrating at times, effective leaders do it with commitment, passion and energise others to do the same.

References

- Bezzina, C. & Mercieca, D. (2014). Living 'in-between' in a context of managerialism: the role of educational leaders in acknowledging and being in aporia. Paper presented at the BELMAS 2014 Conference *Educational Policy and Practice: can leaders shape the landscape?* Ettington Chase, Stratford-Upon-Avon, England, 11th-13th July 2014.
- Blasé, J.R. & Blasé, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: principals' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 37(5): 476-500.
- Clerkin, C. (1985). What do primary school heads actually do all day?, *School Organisation*, 5(4): 287-300.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust, Reading: England.
- DuFour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Making PLCs systemic*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Gaziel, H. (1995). Managerial Work Patterns of Principals at High-and Average-Performing Israeli elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 96(2): 179-194.
- Hallinger, P. & Kantamara, P. (2000). Leading at the confluence of tradition and globalisation: the challenge of change in Thai schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2): 59-75.

- Hammersley-Fletcher, L. & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school headteachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1): 59-75.
- Karlsen, G.E. (2000). Decentralised centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5): 525-538.
- Kmetz, J.T. & Willower, D.J. (1982). Elementary school principals' work behaviour. *Educational Administration Quarterly*, 18(4): 62-78.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1995). *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Little, J.W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association. Retrieved from www.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf
- MacDonald, E. and Shirley, D. (2009). *The Mindful Teacher*. New York: Teachers College Press.
- March, J. G. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen-Oslo-Tromso, Norway.
- Mintzberg, H. (1975). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, July-August, pp.49-61.
- Mitchell, C. & Castle, J.B. (2005). The Instructional Role of Elementary School Principals. *Canadian Journal of Education*, Vol. 28(3): 409-433.
- Pintrich, P.R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Portin, B.S. (1998). Compounding roles: a study of Washington's principals. *International Journal of Educational Research*, 29(4): 381-391.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES). New Zealand: Ministry of Education (online) Available from: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>
- Willis, Q.F. (1980). Uncertainty as a fact of Life (and Work) for the School Principal. *The Australian Administrator*, Vol. 1(4): 1-4.

Capitolo 10

Caso di studio: Istituto Pavoniano Artigianelli *Dirigente Scolastico: Erik Gadotti*

10.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

Erik Gadotti è nato a Trento il 15 giugno 1973. Dopo essersi diplomato al Liceo scientifico, ha conseguito la laurea in Ingegneria per l'Ambiente e il Territorio (vecchio ordinamento), la laurea triennale in Scienze e Tecniche di Psicologia Cognitiva Applicata e la laurea specialistica in Psicologia, Gestione e Formazione Risorse Umane. Ha acquisito l'abilitazione all'insegnamento nella classe di concorso 47A - matematica e informatica.

La sua prima esperienza di insegnamento risale all'a.s. 1999/2000, quando ha insegnato matematica e informatica presso l'Istituto Arcivescovile di Trento. Dal 2000 al 2003 insegna presso l'Istituto Pavoniano Artigianelli (che ora dirige) scienze applicate, Tecnologia Grafica e Laboratorio. Nell'a.s. 2003/04 è collaboratore del Direttore dell'istituto, coordinatore dei docenti dell'area culturale, progettista in team di percorsi formativi, valutatore dei percorsi.

Nel 2004 assume la direzione dell'Istituto. Inoltre dal 2006 è direttore del percorso biennale di Alta Formazione Professionale: "Tecnico superiore delle Arti grafiche". Percorso terziario non accademico post diploma riconosciuto dal MIUR con Intesa PAT-MIUR 31 marzo 2006 (livello EQF 5) e dal 2007 è direttore del percorso di apprendistato per i dipendenti del settore grafico-cartotecnico, sempre promosso all'interno dell'Istituto stesso.

Nel biennio 2010-2012 è stato membro del Comitato Scientifico del Centro di Formazione Insegnanti di Rovereto, ora IPRASE.

Ha seguito diversi percorsi di formazione, tra cui la formazione per la gestione dei colloqui e l'accompagnamento di persone in età scolare che vivono difficoltà o disagio, promosso dall'Università degli Studi di Trento – Laboratorio di Osservazione Diagnostica e Funzionale.

10.2. Il contesto dell'istituzione scolastica in cui lavora

L'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche è gestito dalla Congregazione dei Figli di Maria Immacolata – Artigianelli - in convenzione con la Provincia Autonoma di Trento. Riguardo alla struttura dei percorsi e agli obiettivi, nel sito si legge che “la principale attività dell'Istituto è la scuola di grafica editoriale e multimediale che attraverso un percorso strutturato di 8 anni permette al ragazzo che termina il primo ciclo di studi di acquisire le competenze tecniche e culturali necessarie per l'esercizio di questa affascinante professione. Il percorso prevede un triennio di base al termine del quale il ragazzo ottiene il titolo di studio professionale di “operatore grafico”, un quarto anno al termine del quale ottiene il titolo di “Tecnico Grafico e Multimediale” e un quinto anno al termine del quale il ragazzo sostiene l'Esame di Stato per conseguire il diploma di “Perito Tecnico per le Arti Grafiche”. Il quinto anno è gestito in partenariato con l'Istituto S. Cuore di Trento.

Dopo il quinto anno vi è la possibilità di frequentare il percorso triennale di Alta Formazione che porta al conseguimento del titolo di “Tecnico superiore nelle Arti Grafiche” e apre la strada verso i ruoli di maggior responsabilità del settore.

Accanto all'attività formativa con gli allievi il centro offre percorsi formativi per le aziende del settore, per l'aggiornamento continuo degli operatori e per le riqualificazioni del personale.

Gestisce inoltre, per la Provincia di Trento, i percorsi formativi degli apprendisti del settore grafico e cartotecnico.

Il centro propone percorsi personalizzati di formazione per ragazzi con Bisogni Educativi Speciali in collaborazione con centri di ricerca Pedagogica e con l'università. Negli ultimi 6 anni il centro si è particolarmente specializzato nella sperimentazione e nella ricerca pedagogica nel campo dei disturbi pervasivi dello Sviluppo e in questo campo opera in partenariato con l'università di Trento e con il “Centro di Osservazione Diagnostica e Funzionale della facoltà di Psicologia di Rovereto.

All'interno dell'Istituto trova spazio anche un centro di supporto per i ragazzi che presentano difficoltà di apprendimento in cui due psicoterapeute, una neuropsichiatra infantile e una neuropsicologa offrono consulenza e supporto per i ragazzi e le famiglie che vivono difficoltà nell'affrontare il percorso scolastico”.

La scuola ha un'unica sede, collocata in Piazza Fiera a Trento, nel cuore del centro storico.

Si tratta di una comunità scolastica limitata nel numero, ci sono 261 studenti, di cui 13 di origine non italiana e 56 BES. I docenti sono 35.

Il reclutamento dei docenti avviene seguendo le procedure stabilite dalla PAT. Hanno la possibilità di attingere alle graduatorie provinciali oppure di bandire un concorso pubblico per la selezione

di quelle figure professionali che non sono previste dalla PAT (tutta la parte grafica).

10.3. Il clima scolastico percepito

Alla scuola si accede da un cortile interno, in parte adibito a parcheggio, in parte a campo da calcio, dove gli studenti possono giocare durante la ricreazione. Il palazzo è costruito a U; un lato è occupato dai preti pavoniani e dal bar/mensa, i rimanenti lati dalla scuola, sia uffici, sia aule, sia laboratori.

Recentemente è stata acquistata un'ulteriore ala (estremamente vasta) del palazzo, ma per il momento non è utilizzata. Il progetto dichiarato dal DS è di aprire quanto più possibile la scuola al territorio, ospitando all'interno della struttura anche altre realtà. In parte si è già attivato per realizzare questo progetto: la struttura ospita infatti il Consultorio familiare, cui gli studenti accedono su appuntamento; c'è una collaborazione costante con la libreria Artigianelli (gestita dalla stessa congregazione cui fa riferimento la scuola); è stata avviata una collaborazione con l'agenzia interinale Randstad, di cui si vorrebbe portare una filiale all'interno della scuola; vengono offerti spazi per gli incontri di un gruppo di studenti di un altro istituto.

La scuola si presenta, per precisa volontà del DS, estremamente aperta ed accogliente, pronta a dare cittadinanza anche a chi non fa parte della scuola. Questo emerge non solo dalle parole del DS e dei collaboratori, ma anche dalla presenza di altri attori che effettivamente si affacciano alla vita della scuola durante la settimana e confermano, nei brevi scambi che ho osservato o a cui ho partecipato, questa predisposizione dell'istituto.

Il primo giorno di osservazione, il DS Gadotti mi ha dato appuntamento alle 7.45 nel cortile della scuola, poiché, mi ha spiegato, la sua giornata inizia lì, con l'accoglienza degli studenti che entrano a scuola. È vestito in modo casual, jeans, felpa, scarpe da ginnastica e uno zainetto, che porta sempre con sé.

Ogni mattina il DS attende gli studenti e i docenti in cortile e a quasi tutti riserva un saluto "personalizzato"; conosce per nome la maggior parte degli studenti, li saluta chiamandoli per nome, spesso si concede una battuta su qualcosa di particolare che riguarda la vita dello studente. Anche solo da questi piccoli elementi, si vede che è un DS che coltiva personalmente il rapporto con gli studenti.

Si avverte subito un clima disteso e rilassato, gli scambi tra i docenti e il DS e tra gli studenti e il DS sono saluti estremamente giovali, accompagnati da sorrisi e battute. Il DS, che tutti i docenti chiamano "Erik", mi presenta come la sua "ombra", mostra entusiasmo per il fatto di essere seguito per una settimana. I docenti mi dicono di mettermi le scarpe da ginnastica allora, perché il loro DS è particolarmente attivo.

Colpisce che non c'è il suono del campanello a scandire l'orario scolastico. Per precisa volontà del DS, il campanello è stato tolto, poiché ha voluto puntare sulla responsabilizzazione degli studenti. Gli studenti sanno a che ora devono entrare e rientrare a scuola, questo deve bastare. Ho osservato il momento di fine della ricreazione con una certa curiosità; alcuni studenti erano impegnati in una partita di calcio, cui partecipava anche un docente. Altri passeggiavano e chiacchieravano. Al momento in cui nella maggior parte delle scuole suona il campanello, gli studenti hanno interrotto quello che stavano facendo e si sono avviati all'ingresso.

Dopo questa prima accoglienza in cortile, il DS (nel periodo in cui l'ho potuto osservare) si sposta presso il bar della scuola, gestito da una Cooperativa che fa riferimento alla Comunità di San Patrignano e in cui lavorano ex utenti della comunità. Al bar il DS si intrattiene con i docenti e in modo informale vengono affrontate alcune questioni di interesse per la scuola. Mi spiega che organizzare un momento informale di scambio di informazioni è una strategia che gli evita che i docenti arrivino poi uno alla volta in ufficio per esporgli i vari problemi. Anche se sono momenti informali, molte delle decisioni vengono prese al bar davanti ad una tazza di caffè.

Alla scuola si accede da una porta a vetri e si sale una rampa di scale per accedere ai piani superiori dove sono ubicati sia gli uffici, sia le aule.

L'ambiente è pulito, accogliente, colorato. Gli uffici occupano un corridoio, dove si trovano anche due aule. L'ufficio del DS è abbastanza stretto e lungo, c'è un tavolo a C: sul lato corto c'è il suo computer, sul lato lungo si siede lui da una parte e gli ospiti dall'altra, quando c'è un incontro. L'ufficio può ospitare solo incontri con 3-4 persone al massimo.

Durante i 5 giorni di osservazione, io mi sono posizionata sul lato corto del tavolo, dalla parte opposta a quella del DS. Quando era al PC, il DS mi dava le spalle; quando invece era impegnato in un colloquio, io ero a lato sia del DS, sia dei suoi interlocutori.

Di fronte all'ufficio del DS c'è la segreteria; a fianco c'è l'aula riservata ai docenti-ricercatori, una figura in cui il DS mostra di credere molto. Sono docenti che dedicano parte del proprio lavoro allo studio per l'implementazione e l'innovazione didattica.

Nella scuola ci sono aule e laboratori, cui si accede da corridoi, scale, ecc., si vede che è un palazzo che è stato adattato negli anni ad ospitare un numero sempre maggiore di studenti. Per passare da una parte all'altra dell'edificio e raggiungere determinati spazi, bisogna attraversare aule e laboratori, spesso occupate da studenti che lavorano.

Il clima generale è estremamente positivo; il DS ha un atteggiamento costantemente propositivo e positivo, attento all'obiettivo,

ma anche alle relazioni, con i docenti e con gli studenti in particolare. Durante l'osservazione ho potuto rendermi conto che le sue azioni sono guidate da un progetto che si alimenta di un pensiero e di una filosofia ben precisa, frutto di un lavoro che ha condotto insieme ai suoi collaboratori, sia i due vice, sia i docenti-ricercatori. In diverse occasioni esprime soddisfazione per essere riuscito a coinvolgere i docenti in questo processo di costruzione di un'idea di scuola.

Quando presenta il progetto di scuola cui sta lavorando, parla di un metodo in cui distingue una pedagogia, un'antropologia e una didattica; quest'ultimo aspetto è quello su cui stava lavorando nel periodo dell'osservazione, anche attraverso visite esplorative in contesti internazionali (lui ed alcuni docenti hanno visitato scuole in California e in Olanda ad esempio). Dall'esperienza olandese in particolare ha mutuato il metodo del Project Based Learning (PBL), attraverso cui l'apprendimento si sviluppa coinvolgendo gli studenti nella collaborazione attorno ad un progetto da realizzare, che sia legato al curriculum e alle discipline.

Ciò che emerge sia dai miei scambi con il DS, sia dall'osservazione, in particolare della riunione con il gruppo di docenti ricercatori, è che l'azione di leadership del DS Gadotti è guidata da un progetto forte e fondato, in cui le innovazioni didattiche, che sono l'aspetto maggiormente "visibile" anche agli occhi degli studenti, sono supportate da una solida riflessione pedagogica sulle pratiche educative e su un'antropologia chiara, ovvero su un'idea chiara di persona che la sua scuola può contribuire a formare. Si tratta di amministrare la scuola nella direzione di un progetto definito e non neutrale.

Anche se ha un progetto "forte", è estremamente collaborativo, valorizza e gratifica i suoi collaboratori, chiede consigli, impressioni, idee. È capace di delegare, dando spazio a chi collabora con lui, facendosi anche da parte quando lo ritiene necessario. È molto attento alla dimensione relazionale e comunicativa, la cui componente verbale è sapientemente rafforzata da quella non verbale.

10.4. L'osservazione partecipata delle attività svolte

I cinque giorni dell'osservazione sono stati puntellati da una serie di attività che hanno coinvolto altri soggetti. L'osservazione si è svolta in un periodo dell'anno scolastico (maggio) cruciale per l'attività della scuola: alcune attività si avviano alla conclusione, altre vanno progettate affinché possano iniziare nell'anno successivo. Non so se sia stata una settimana ordinaria, certamente è stata una settimana rappresentativa per la vita della scuola in quel periodo. Si è trattato di un periodo di intensa attività istituzionale, per la programmazione dell'imminente sperimentazione sul quinto anno della formazione professionale, per la chiusura di alcuni progetti e percorsi

condivisi con altre realtà scolastiche o associative. Credo sia soprattutto per questo motivo che la maggior parte dell'attività che ho osservato ha coinvolto soggetti esterni (63,23% del totale delle attività osservate). Un altro motivo è che il DS ha creato un rapporto di grande fiducia e collaborazione con i suoi due vice, cui delega molti aspetti della vita interna alla scuola e del rapporto con i docenti, mentre gestisce in maniera più diretta i rapporti istituzionali e con i colleghi DS.

Tra le attività osservate, solo il 15,65% è dedicato ad attività in cui il DS è solo ed in particolare si tratta di lavoro al PC, al telefono e partecipazione ad un corso di formazione.

Dalla mia osservazione è emerso che il DS si ritaglia alcuni spazi privati durante la giornata in cui si allontana da scuola e si "ricarica". In questi periodi, che io non ho osservato, si dedica anche alle telefonate e alla gestione della posta elettronica, mentre preferisce impiegare il tempo di presenza a scuola per riunioni ed incontri. Mi spiega che in queste occasioni si dedica anche alla meditazione, che lo aiuta a riequilibrarsi e affrontare la giornata.

Tempo dedicato alle attività	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	da 6 a 11 min	15 min	da 16 a 20 min	oltre 20 min	Totale
N. attività	2	1	4	2	13	11	5	7	36	81
Percentuale	2,47%	1,23%	4,94%	2,47%	16,05%	13,58%	6,17%	8,64%	44,44%	100,00%

Tab. 1 - Durata delle attività di lavoro.

Tipologia	DS (solo)	Personale della Scuola	Personale esterno	Totale
Tempo (h.m.s.)	7:49:00	10:33:00	31:35:00	49:57:00
Percentuale	15,65%	21,12%	63,23%	100,00%

Tab. 2 - Tempo dedicato ad attività svolte in solitudine o con personale interno o esterno alla Scuola.

Tipologia	Genitori	Networking	Osservatore	Telefonate	Altri DS	Altro*	Totale
Tempo (h.m.s.)	5:39:00	5:46:00	1:55:00	0:48:00	13:37:00	3:50:00	31:35:00
Percentuale	17,89%	18,26%	6,07%	2,53%	43,11%	12,14%	100,00%

NB:* in 'Altro' sono stati inseriti l'incontro di monitoraggio dell'autoformazione a cui hanno partecipato rappresentanti del Dipartimento della conoscenza e proprietario di un'azienda di grafica.

Tab. 3 - Dettaglio del tempo condiviso con personale esterno alla Scuola.

Avendo osservato solo cinque giorni e in un periodo particolare come è la fine dell'anno scolastico, io non sono in grado di dire che la gestione del suo tempo è rappresentativa dell'intero anno scola-

stico. Quello che però credo resterebbe invariato anche se lo avessi osservato per più tempo e in un altro periodo dell'anno, sono il tipo di attività cui partecipa e la modalità di gestione di tali attività.

Nei momenti in cui l'ho osservato relazionarsi con i genitori, con terze persone e con i colleghi dirigenti, sono emersi alcuni elementi che caratterizzano il suo stile relazionale.

Ad esempio, il DS viene individuato dai colleghi come un punto di riferimento; nel gruppo ascolta ed interviene per chiedere chiarimenti e fare proposte. Ha uno stile estremamente pragmatico; alla fine di un incontro vuole siano chiari ruoli, tempi e decisioni prese. Ho osservato diverse situazioni in cui soggetti esterni hanno riconosciuto al DS capacità di elaborare progetti e realizzarli con entusiasmo e spirito di collaborazione, mostrandosi desiderosi di collaborare con lui.

Ha un atteggiamento personale che coinvolge e travolge; è sempre sorridente e gentile e valorizza sempre il proprio interlocutore senza essere accondiscendente. Durante l'osservazione mi sono chiesta "dove fosse il trucco", cercando di stare attenta a non farmi travolgere dall'entusiasmo che infonde alle persone che lavorano con lui, temendo che questo mi impedisse un'osservazione equilibrata.

Con i genitori cerca di creare un clima di fiducia, che cura intenzionalmente attraverso il suo stile comunicativo. Diversamente dai colleghi o da esterni con cui c'è un clima paritario, l'asimmetria del rapporto DS-genitore viene gestita attraverso la costruzione di un clima di fiducia, nel quale il genitore si possa sentire libero di rapportarsi al DS in una situazione in cui sente che le sue richieste o necessità possano essere comprese e lo fa ricorrendo appunto anche alla gestione attenta della CNV, sorridendo, annuendo, dando conferme; protendendosi con il corpo verso il suo interlocutore dall'altra parte della scrivania.

Il suo progetto di scuola aperta al territorio trova riscontro nell'intensa attività di networking promossa dal DS. La scuola infatti, grazie all'impulso del DS, è coinvolta in diverse attività che riguardano altri istituti (ad esempio ha costruito una classe di "ragazzi difficili" in rete con l'Istituto Canossa; ha esteso all'Istituto Sacro Cuore la possibilità di usufruire dei servizi dell'agenzia interinale Randstad che ha coinvolto per le attività di tirocinio e inserimento lavorativo degli studenti) sia soggetti terzi (Agenzia interinale Randstad, associazioni di volontariato, ecc.). Dall'osservazione e dai colloqui informali che ho avuto con i suoi colleghi DS e con soggetti terzi sono emerse alcune considerazioni che disegnano un profilo del DS caratterizzato da:

- disponibilità al lavoro in rete e alla collaborazione;
- capacità di individuare soluzioni efficaci ai problemi;

- conoscenza di realtà territoriali ed extraterritoriali da coinvolgere nelle azioni progettuali;
- capacità di attivazione (“se chiami l’Erik, poi sai le cose si fanno davvero”);
- capacità di implementare e promuovere buone pratiche e innovazioni;
- correttezza nel lavoro con gli altri e disponibilità alla condivisione dei progetti e delle idee, senza gelosia o possessività delle proprie idee;
- capacità di muoversi con disinvoltura e competenza nella realtà istituzionale.

Riguardo a quest’ultimo ambito il DS stesso durante un colloquio con me, ammette di non sopportare molto la dimensione “politica-istituzionale” del suo lavoro, ma che è importante per il futuro della scuola, perché si giocano scelte che avranno un impatto per i prossimi dieci anni e che è un aspetto che non può delegare, tocca a lui.

Tipologia	Coordinatori	Insegnanti	Staff amministrativo	Studenti	Telefonate con insegnanti	Totale
Tempo (h.m.s.)	2:25:00	5:57:00	0:00:00	2:01:00	0:10:00	10:33:00
Percentuale	1318,18%	3245,45%	0,00%	1100,00%	0,00%	5754,55%

Tab. 4 - Dettaglio del tempo condiviso con personale interno alla Scuola.

Sia negli scambi con il personale interno sia esterno, sia istituzionale sia non, esprime una modalità relazionale decisamente assertiva. Come ho spiegato nell’introduzione la sua azione è fondata su pensiero, di cui lui distingue una pedagogia, una didattica e un’antropologia, che danno forma alle sue azioni e ai suoi progetti. La sua proposta è aperta ai contributi dei suoi collaboratori soprattutto nelle modalità di realizzazione, ma l’idea di fondo non è negoziabile. Non è però imposta dall’alto. I suoi collaboratori partecipano al processo di costruzione del progetto.

Riguardo al tempo trascorso con il personale interno alla scuola, che in questa settimana ha impegnato il DS in quantità inferiore rispetto al tempo trascorso con esterni, i suoi interlocutori privilegiati sono i due collaboratori, i docenti e gli studenti. Ho assistito solo ad uno scambio con il personale amministrativo.

10.4.1. Collaboratori

I collaboratori del DS sono due, ciascuno dei quali ha incarichi ben definiti, che porta avanti in autonomia, relazionando al DS sia in occasioni formali che informali.

Il DS li incontra ogni mattina e quando me li presenta li definisce le due persone più importanti della scuola.

Ho avvertito una grande fiducia riposta dal DS nei suoi vice, le cui evidenze empiriche le ho riscontrate sia nella qualità degli scambi comunicativi, sia nella tipologia delle attività che vengono loro delegate. È molto attento ad equilibrare gli incarichi tra i due collaboratori e ad evitare ambiguità e sovrapposizioni tra gli incarichi.

Mi ha colpito che nell'incontro che si è svolto in Dipartimento, alla presenza della DG Ferrario e del suo staff per la progettazione del quinto anno della formazione professionale, sia stato l'unico a presentarsi con il suo vice. È un elemento che rinforza un'ipotesi che si è fatta strada durante l'osservazione, ovvero che il DS sia molto attento alla dimensione di processo oltre a quella di risultato, cui pure è estremamente orientato. Ovvero, sia per una questione di rispetto della persona e quindi dei suoi collaboratori, sia per la consapevolezza della necessità di delegare in modo competente, ma anche perché lo ritiene strategicamente efficace per il raggiungimento di obiettivi, coinvolge i collaboratori ed eventuali altre figure che dovranno collaborare a quella determinata azione, fin dalle primissime fasi dell'azione stessa. Chi collabora con lui non è l'esecutore materiale di idee che non gli appartengono, ma è un co-costruttore del processo di realizzazione di quell'idea («secondo voi come possiamo fare per...?»).

Gli incontri tra i tre sono caratterizzati da reciproci rinforzi. Il DS risponde spesso con "perfetto", "benissimo", "esattamente". Per chiedere approvazione chiede «va bene? Può funzionare questo?». Durante i loro incontri al tavolo del DS, anche se li si trova dalla parte opposta del tavolo rispetto ai vice, i tre formano i vertici di un triangolo equilatero, i vice si rivolgono anche uno all'altro.

È attento a dare feedback positivi («Marco, ho incontrato la persona X e mi ha detto che l'iniziativa che avete organizzato è andata benissimo, bravissimi!»).

Anche i vice assumono lo stesso stile di rinforzo quando si rapportano ai docenti e agli studenti (ad esempio, entra una docente per mostrare al vice un documento e il vice risponde manifestando entusiasmo, non limitandosi a dire, sono d'accordo, ma dicendo «bellissimo, bravissima!»).

Gli incontri tra i tre sono un'esplosione di idee, che reciprocamente riportano alla realtà e alla dimensione della fattibilità. Mi sono chiesta se una persona estranea riuscirebbe ad individuare i ruoli osservando i loro scambi. Credo non immediatamente, perché la posizione è simmetrica e gli scambi sono caratterizzati da un alto livello di reciprocità; non è solo il DS a dire «questa idea non è percorribile» ma sono anche i vice a rispondere così ad alcune proposte del DS.

Ad un'osservazione più attenta invece emerge il ruolo di leader

del DS, come colui che distribuisce i compiti (vice: «questo posso farlo io?» DS: «certo, assolutamente»), che attiva le reti attingendo anche a conoscenze personali, che decide in ultima battuta.

10.4.2. Docenti

Durante questa settimana ho assistito a scambi sia formali, sia informali con i docenti. Il clima è sempre estremamente positivo, a tratti anche gioioso. C'è sempre spazio per un sorriso o una battuta.

Il DS incontra i docenti ogni mattina prima dell'avvio dell'attività scolastica in modo informale presso il bar della scuola; è un'occasione non programmata, ma ormai entrata nella consuetudine, in cui c'è la possibilità di confrontarsi e scambiarsi informazioni sulla vita della scuola. Molte decisioni, dice il DS, vengono prese al bar.

Ho assistito ad alcuni incontri cui erano presenti anche alcuni docenti e ad un incontro strutturato con i docenti-ricercatori.

La modalità accogliente del DS non significa accondiscendenza nei confronti dei suoi interlocutori; è disponibile all'ascolto, ma è deciso nella comunicazione quando deve orientare l'attività dei docenti o rispondere a lamentele o osservazioni.

Mostra sicurezza ed è quindi pronto a lasciare spazio ai suoi collaboratori e ai docenti, senza temere che questo possa ridimensionare il suo ruolo di guida dell'Istituto. È bravo nel dare fiducia e a stimolare chi collabora con lui.

In un'occasione, ad esempio, una docente ha riportato che alcuni studenti non si erano presentati ad un incontro con un'associazione, con cui sarebbero andati in Messico. La docente ha sollecitato l'intervento del DS, il quale le ha ribadito che fosse opportuno che intervenisse lei, che sta seguendo questa attività. Lei dice "ma non so come pormi!" e lui risponde sorridendo "Nemmeno io!" e si allontana. In questo scambio non ho registrato disinteresse nei confronti della questione, ma la convinzione che fosse opportuno che fosse la docente a richiamare gli studenti all'ordine e che lei fosse in grado di farlo. Dicendo "nemmeno io" e sorridendo, ha trasmesso alla docente tale convinzione, come a dire, mi fido di te.

È attento al fatto che i docenti condividano il suo progetto di scuola ed è disposto a discutere e rivedere le proprie idee. Ad esempio durante un incontro con i collaboratori, il DS dice che dal confronto con i docenti ha capito che le loro priorità non erano le sue e che questo lo ha spinto a rivederle. Il vice gli mostra un documento e lui risponde "bravissimo, è vero, hanno ragione loro".

10.4.3. Studenti

Un aspetto estremamente interessante riguarda il rapporto con gli studenti che il DS gestisce spesso direttamente.

Ho assistito sia ad incontri programmati, sia ad incontri non programmati, questi ultimi con studenti dell'istituto, sia in classe, sia in cortile e al bar della scuola.

Il DS non ha incontrato solo studenti della sua scuola: ha incontrato un possibile futuro studente e studenti dell'Istituto Sacro Cuore, destinatari di un incontro congiunto organizzato dal DS.

Durante un colloquio mi dice che il rapporto con gli studenti per lui è importantissimo, è l'aspetto del suo lavoro che più gli piace. L'evidenza di questo è che lui conosce la maggior parte degli studenti personalmente, saluta sempre quasi tutti quelli che incontra chiamandoli per nome. Se non fosse autenticamente interessato, questo non sarebbe possibile. Inoltre, ho assistito a diverse occasioni in cui gli studenti si rivolgevano a lui, sia in cortile, sia al bar della scuola, sia bussando al suo ufficio, per chiedere un consiglio o esprimere una preoccupazione direttamente a lui. Evidentemente sanno che nel DS possono trovare un'occasione di ascolto e di supporto.

Un tema che sta particolarmente a cuore al DS è il contrasto alla dispersione scolastica. Dall'osservazione del 12/5/14:

Mi fa vedere un terrazzo dove dice vuole mettere sedie e tavolini tipo bar e creare uno spazio che sia fruibile da studenti e docenti, che possano avere uno spazio dove trovarsi. Mi accompagna in un'aula con grandi tavoli, uno dei quali occupato da ragazzi seduti intorno e il docente, stanno facendo lezione. E' un'aula molto luminosa, anche dall'esterno si vede dentro. Mi dice "vedi, l'aula non è pulitissima, la puliscono gli studenti, lì c'è il necessario, dopo la mettono a posto". È un'aula molto accogliente, colorata. Quando usciamo mi spiega che quella classe è composta da ragazzi che erano usciti dalla scuola, erano per strada letteralmente. Dice "ho lanciato una sfida, proviamo a recuperarli, ad organizzare attività che possano coinvolgerli". Il DS stesso insegna per due ore alla settimana e gli piace tantissimo. All'inizio è stato faticoso ma ora ha raggiunto il risultato e l'anno prossimo li porterà al raggiungimento della qualifica. Lo dice con orgoglio e tantissima soddisfazione, dice che sono queste le cose che danno anima al suo lavoro.

Oltre a questo progetto, il DS si attiva in prima persona per la costruzione di percorsi personalizzati che possano portare i ragazzi al successo formativo. Parlo di successo formativo e non esclusivamente di successo scolastico, perché in alcuni casi ha ri-orientato gli obiettivi dei ragazzi portandoli al di fuori dei percorsi scolastici ordinari, valutando che in quel momento fossero più adatti per i ragazzi, mentre insistere contenendo i loro percorsi all'interno della classe sarebbe stato controproducente. A titolo esemplificativo, cito uno degli esempi di cui sono venuta a conoscenza: è il caso ad esempio di un ragazzo che in classe era ingestibile e che, continuando a sperimentare situazioni di insuccesso, rischiava di croni-

cizzare la propria bassa autostima. Il DS gli ha costruito un percorso professionalizzante all'interno del bar della scuola e ora va benissimo. Ha preso contatti con alcune aziende per avviare un'attività di apprendistato.

È molto attento alla personalizzazione dei percorsi, che segue personalmente strutturando alcune esperienze che non necessariamente hanno a che fare con la scuola, e che prevedono anche attenzione alla dimensione familiare e territoriale. È il caso di A., ad esempio, studentessa brillante, ma che sta attraversando un periodo difficile, di cui lui conosce molti particolari, dal rapporto con il padre, al fidanzato, al territorio. A scuola, la sua condotta inizia ad essere irregolare. Il DS le ha proposto un periodo di sei mesi in Messico o in Brasile, individuando alcune attività da valutare insieme.

Durante il colloquio fa alcune telefonate poi si gira verso la ragazza e dice ridendo "capito?" e lei "molto poco". Lui dice "finora sono stato fermo per aspettare la tua decisione, ora ci giochiamo la partita ma mi devi dare un margine di errore, in ogni caso qualcosa troviamo". Le spiega che ci sono due realtà in Brasile, una in una scuola per sordomuti dove si impara la lingua dei segni. L'altra è una scuola "normale" ma bisogna appurare che abbiano la stessa età. L'altra possibilità è una comunità alloggio per orfani in Messico che vanno in una scuola lì vicino molto bella. "Che te par? proviamo?" e lei "assolutamente sì, prima che cambi idea". E lui "in cambio?" "dica Lei" "eh no, di tu cosa butti sul piatto" "mi dica lei". Lui dice "un po' di serenità, un sorriso, è già qualcosa. Però devi pensare che queste sono possibilità, ma non sono risolutive, il percorso, il cammino lo devi fare tu, questo è quello che a me preme, usare per te questo primo quadrimestre per capire cosa vuoi fare veramente nella vita. Non deve essere una fuga o una vacanza, ma fare una serie di esperienze per investire su un progetto di vita bello che ti faccia contenta. Per intanto basta un sorriso e un po' di positività". Lui dice "per il finanziamento vediamo di metterci qualcosa anche noi", lei dice che pensava di lavorare, lui "te lo trovo anche io qualcosina. Allora vado? guarda che poi devi andare! Guarda che io provo, non è una certezza, ma qualcosa troviamo. E dillo anche al papà che non succede che parti e non lo sa". Saluta e A. esce.

L'agenda del DS è estremamente fitta di incontri e attività programmate. L'agenda è condivisa su Google con i suoi collaboratori e la segreteria, in modo che tutti possano sapere dove si trova. Un altro documento che viene condiviso è la lista delle telefonate che il DS ha ricevuto. Durante la giornata il DS non risponde quasi mai al telefono, nemmeno al cellulare. La segreteria annota le telefonate che sono arrivate per lui, segna il numero di telefono su un file e lo condivide. Durante la giornata, quando ha tempo, il DS richiama. In effetti è abbastanza difficile trovarlo al telefono, sia fisso che cellulare.

Tipologia attività	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
Altro*	7,44%	4,80%	12,25%
Conversazioni	3,40%	8,44%	11,85%
Incontri	65,47%	0,73%	66,20%
Lavoro alla scrivania	3,00%	2,50%	5,51%
Telefonate con insegnanti	0,00%	0,33%	0,33%
Telefonate esterne	0,00%	3,87%	3,87%
Totale	79,31%	20,69%	100,00%

NB: * in 'Altro' sono state inserite le pause pranzo a casa, al ristorante, pause caffè al bar della scuola, i tragitti tra i vari plessi o presso il Dipartimento della Conoscenza.

Tab. 5 - Percentuale di tempo dedicato di attività programmate e non programmate raggruppate in tipologie.

Tipologie	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
DS	40,57%	18,28%	58,86%
Altri	38,74%	2,40%	41,14%
Totale	79,31%	20,68%	100,00%

Tab. 6 - Percentuale delle attività programmate e non programmate promosse dal DS o da altri.

Luoghi	N. attività	Tempo	Percentuale
Atrio della scuola/Aule/Sale polifunzionali/ sala conferenze/cortile/corridoi	13	11:55:00	23,82%
Istituto Artigianelli	1	0:25:00	0,83%
Istituto Sacro Cuore	2	3:10:00	6,33%
Dipartimento della conoscenza	9	10:20:00	20,65%
Ufficio DS	33	13:22:00	26,72%
Istituto Veronesi	4	2:40:00	5,50%
Tribunale dei minori	1	1:35:00	3,16%
Altro*	18	6:30:00	12,99%
Totale	81	49:57:00	100,00%

NB:* in 'Altro' sono state inserite le pause pranzo, le pause caffè presso il bar della scuola, i tragitti tra i diversi plessi o al Dipartimento della Conoscenza.

Tab. 7 - Tempo dedicato alle attività in diversi luoghi di lavoro.

10.5. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Nei giorni osservati il DS ha dedicato il 77% del suo tempo ad attività di Management; in particolare il 29,96% del tempo è stato impegnato in attività che rientrano nella categoria *Managing Instruction and Learning* (A1) ed il 47,51% per attività che rientrano nella categoria *Managing relationships with families and community* (A2). Poco meno della metà del totale del tempo osservato quindi è stato dedicato dal DS alla costruzione e implementazione di reti.

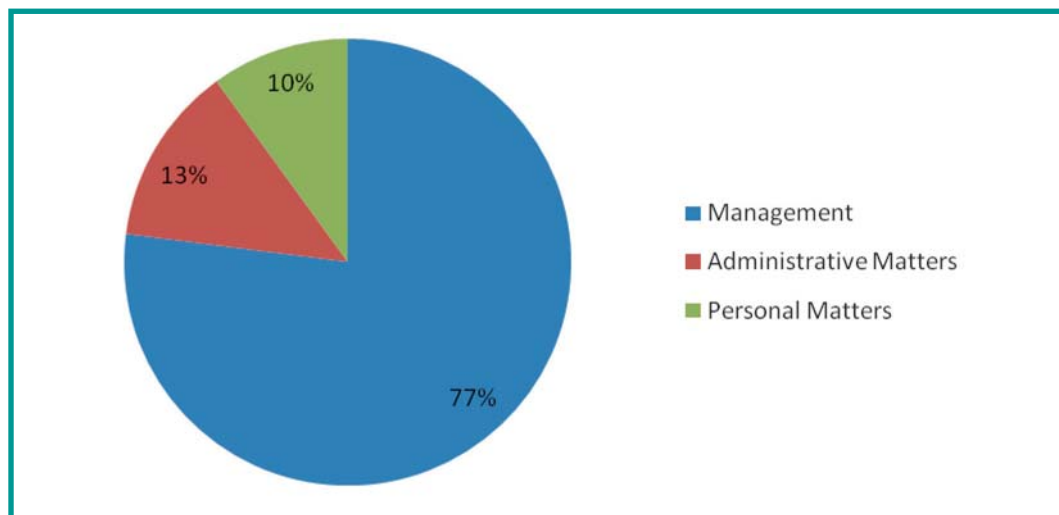


Fig. 1 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle diverse categorie di attività durante il periodo di osservazione (dati in %).

Per quanto riguarda la prima classe di attività, quella principale è *School improvement, planning and implementation* (13,48%), mentre le altre restano percentualmente residuali. Tale categoria si concretizza nei seguenti comportamenti e attività:

- scambi (formali e informali, programmati e non programmati) con i due vice;
- riunione con docenti-ricercatori;
- incontri con docenti.

Rispetto alla modalità relazionali-comunicative con il personale, ne ho discusso nei paragrafi precedenti. Qui posso aggiungere che i contenuti di tali incontri riguardano:

- discussione organizzazione di eventi/seminari/incontri in cui la scuola a vario titolo è coinvolta;

- elaborazione dei contenuti del sito della scuola; questa attività non si esaurisce nella costruzione del sito, ma consiste nell'elaborazione di contenuti, metodi, "filosofie" che costituiscono l'identità della scuola;
- confronto su livello di condivisione delle proposte con il corpo docenti;
- implementazione attività della scuola (Scuola di Alta Formazione).

Riguardo alla sezione *Managing relationships with families and community*, che occupa, come si è detto, la parte più consistente del tempo lavorativo del DS durante la settimana osservata, le attività principali riguardano *Participates in regional and national debates and activities* e *Forms part of a network*. Credo però sia più interessante capire le modalità attraverso cui il DS concretizza queste attività piuttosto che focalizzarsi sulla priorità di una dell'altra basata sulla misurazione del tempo che vi ha dedicato nella settimana di osservazione. Questo perché si tratta di una settimana particolare dell'anno scolastico, in cui si programma l'anno successivo e si chiudono alcuni progetti, per cui il valore di 14 punti su *Participates in regional and national debates and activities*, che pone questa attività come quella in cui il DS è più coinvolto, non ritengo sia rappresentativa del lavoro che svolge ordinariamente. Credo invece che sia plausibile la priorità assegnata alla classe Management e anche alle due sotto-classi A1 e A2.

La attività in cui si esplicita la dimensione A2 sono:

- scambi con le famiglie degli studenti riguardo a questioni attinenti il percorso scolastico degli studenti;
- contatti con stakeholders: il DS è nato e cresciuto a Trento, città sede della scuola che dirige.

Questo fa sì che egli abbia un bacino estremamente ampio di conoscenze personali cui attinge per dare forza e concretezza ai suoi progetti. Ha molti riferimenti nel privato sociale, nelle aziende, in vari settori della Provincia. Costruire e mantenere questi rapporti è un compito che spetta a lui, soprattutto quando si tratta di rapporti istituzionali.

· Costruzione di reti: il DS fa parte di una serie di reti, che utilizza in modo sapiente per ottimizzare tempi e risorse. È estremamente pragmatico, questo lo porta spesso ad assumere il ruolo di guida che gli viene puntualmente riconosciuto. Come ripete spesso, ciò che è importante è "portare a casa il risultato" e su questo si impegna condividendo con gli altri i progetti. Non è interessato a mettere il suo "cappello" su un progetto o su un'idea, quanto che si faccia.

Dimension/Function	Time	Percentage
A.1. Managing instruction and learning		
Builds partnerships with community stakeholders	00:25:00	0,83%
Discusses the academic achievement of students	02:16:00	4,54%
Looks at student work	00:41:00	1,37%
Mentoring and coaching	00:10:00	0,33%
School improvement, planning and implementation	06:44:00	13,48%
student behaviour	02:00:00	4,00%
Walkabouts	02:42:00	5,41%
Total	14:58:00	29,96%
A.2. Managing relationships with families and community		
Builds learning relationships with families	05:39:00	11,31%
Builds partnerships with community stakeholders	03:55:00	7,84%
forms part of a network	06:55:00	13,85%
Participates in regional and national debates and activities	07:15:00	14,51%
Total	23:44:00	47,51%
B. Administrative matters		
Addresses concerns of an administrative nature	00:03:00	0,10%
Addresses maintenance issues	00:22:00	0,73%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	00:05:00	0,17%
Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls	05:00:00	10,01%
Travel	00:50:00	1,67%
Total	06:20:00	12,68%
C. Personal matters		
Discussions	01:55:00	3,84%
personal time	03:00:00	6,01%
Total	04:55:00	9,84%
TOTAL	49:57:00	100,00%

Tab. 8 - Distribuzione del tempo nelle categorie e funzioni durante il periodo di osservazione.

10.6. La leadership trasformativa del dirigente scolastico

Sul totale delle azioni osservate, il DS esprime uno stile di Leadership Trasformativa per il 63% del tempo.

Analizzando le tre diverse categorie di attività, risulta che il 57,56% del tempo in cui è guidato da uno stile di Leadership Trasformativa, è impegnato in attività di Management.

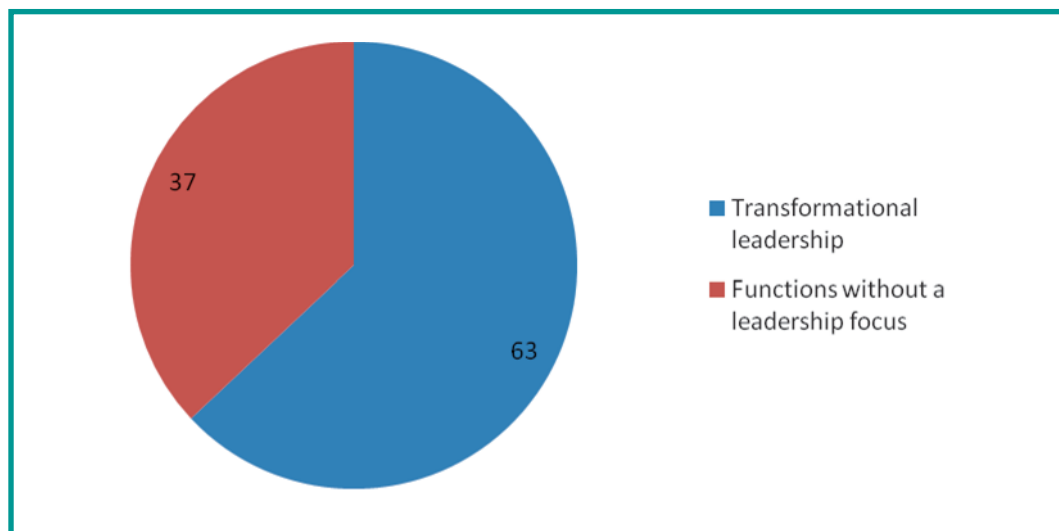


Fig. 2 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle attività per le quali ha utilizzato uno stile di Leadership Trasformativa (dati in %).

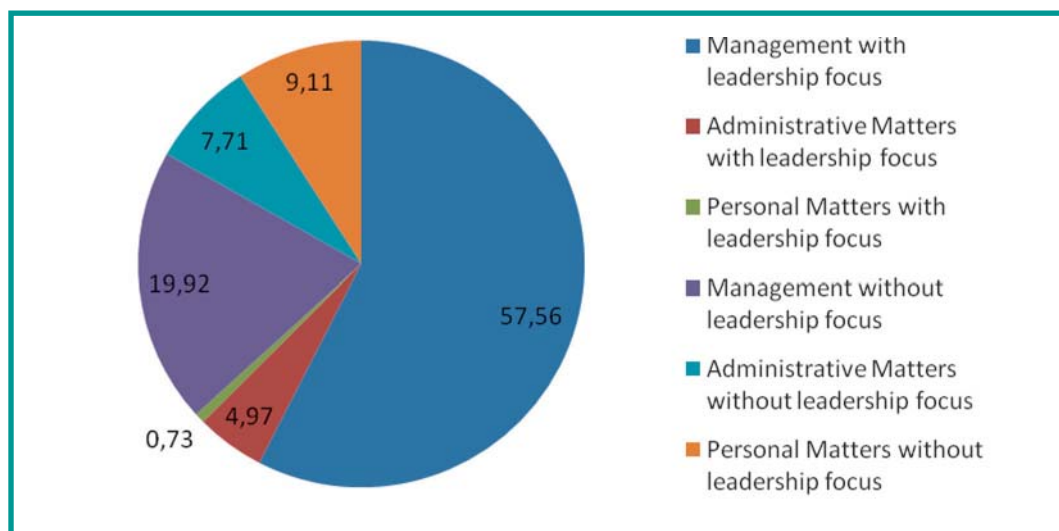


Fig. 3 - Percentuale di tempo nel periodo di osservazione con o senza focus sulla Leadership (dati in %).

Le attività maggiormente orientate da uno stile di Leadership Trasformativa risultano essere:

- forms part of a network;
- school improvement, planning and implementation;
- builds learning relationships with families.

Le attività in cui è registrata l'espressione di più aspetti di leadership contemporaneamente (almeno 4) sono:

- looks at student work (a1);
- school improvement, planning and implementation (a1);
- walkabouts (a1);
- builds learning relationships with families (a2);
- builds partnerships with community stakeholders (a2);
- forms part of a network (a2);
- responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls (b).

Dimension/Function	Percentage	Aspects of Leadership	Percentage of time with a Leadership focus
--------------------	------------	-----------------------	--

A.1. Managing instruction and Learning

Builds partnerships with community stakeholders	0,83%	7	0,83%
Discusses the academic achievement of students	4,54%	1,2,3	4,54%
Looks at student work	1,37%	1,2,3,4,6,7	1,37%
Mentoring and coaching	0,33%	2,3,4	0,33%
School improvement, planning and implementation	13,48%	1,2,3,7,8	13,48%
student behaviour	4,00%	2,4	0,83%
Walkabouts	5,41%	1,2,3,4,7,8	3,47%

A.2. Managing relationships with Families and Community

Builds learning relationships with families	11,31%	1,2,3,4,5,6,8	11,31%
Builds partnerships with community stakeholders	7,84%	2,3,7,8	7,84%
forms part of a network	13,85%	1,2,3,8	13,55%

B. Administrative Matters

Addresses concerns of an administrative nature	0,10%	2,7	0,10%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work		7	0,17%
Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls	10,01%	1,2,4,7,8	4,70%

C. Personal Matters

Discussions	3,84%	2,8	73,00%
-------------	-------	-----	--------

Tab. 9 - Percentuale di tempo in cui si sono rilevati aspetti di leadership.

Il DS ha un profilo esemplare, dimostra nei fatti ciò in cui crede. Prova a fare del suo meglio per alimentare un approccio collaborativo. Il modo in cui si relaziona con il suo staff mostra che ha una comprensione autenticamente interessata al comportamento umano; sa come rapportarsi al suo staff e assume un ruolo di leadership per affrontare la maggior parte delle questioni in campo. Risalta la natura trasformativa della leadership.

La leadership trasformativa si manifesta in diversi modi, tra cui il clima che si viene a creare; la qualità delle conversazioni che si svolgono; il modo in cui i vari attori si rapportano gli uni agli altri; la comunicazione non verbale; il supporto e gli sforzi individuali e collettivi che vengono intrapresi. Questo modello di leadership è particolarmente evidente nella scuola nel suo insieme e nelle persone che vi lavorano, impegnate a produrre relazioni significative in una realtà tranquilla ma ricca di risorse. La leadership trasformativa può essere considerata come la prima pietra su cui costruire le altre dimensioni, le strategie e le azioni adottate dal DS.

Ciò che colpisce particolarmente è il modo in cui il DS si riferisce agli altri. La sua natura "trasformativa" si manifesta nel modo in cui interagisce con i docenti, gli studenti e gli altri interlocutori. Ascolta in modo attento; stimola il suo staff a produrre idee nuove; pone domande per chiedere chiarimenti; è preparato e focalizzato sul compito.

Ogni situazione richiede di attivarsi e lui si assicura che le richieste e le preoccupazioni trovino un'adeguata risposta. Le questioni contingenti sono affrontate nel modo più rapido possibile. Le questioni che lo necessitano, sono delegate, ma le segue da lontano per assicurarsi che vengano portate avanti e non si disperdano nella miriade di attività che hanno luogo nei contesti scolastici. È qui che le sue capacità manageriali emergono.

Ad ogni modo il DS che fa la differenza non si limita al controllo della gestione amministrativa e alla gestione del lavoro, ma conosce e partecipa alle modalità in cui le azioni vengono condotte. Lui o lei si concentra sullo sviluppo di strutture collegiali che vedono lo staff, le famiglie e la comunità collaborare per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il DS che influisce davvero sulla vita della scuola crea, mantiene e agevola le strutture necessarie affinché lo staff possa impegnarsi individualmente e collettivamente.

Il DS sa quali obiettivi vuole raggiungere, pianifica con cura, si assicura di coinvolgere le persone in modi diversi, li incoraggia ad assumere un ruolo di leader. È il suo approccio, la sua attitudine e predisposizione, il suo linguaggio, che sono trasformativi. Questo DS in realtà co-guida la sua scuola, mostrando agli altri che anche loro giocano, come comunità, un ruolo centrale nel raggiungimento degli obiettivi della scuola.

È un DS che pur rispettando l'autonomia di cui godono i docenti italiani, si assicura che i docenti stessi seguano i ruoli e le responsabilità assegnate e fa del suo meglio per aiutarli a raggiungere i loro obiettivi.

Cerca di coltivare un senso di responsabilità collettiva, coinvolgendoli nell'affrontare progetti specifici e obiettivi didattici. Pur nel rispetto dei reciproci ruoli, interviene se la situazione lo richiede e lo fa in modo fermo, assertivo ed educato, ricordando a ciascuno i propri compiti. Allo stesso tempo elogia tutti coloro che vanno al di là del proprio dovere e danno qualcosa in più.

10.7. Sintesi delle evidenze

Come già sottolineato, l'attività di osservazione è caduta in un periodo particolare per la vita della scuola, per cui non è possibile a mio avviso ritenere che il peso delle singole attività sia statisticamente rappresentativo. Quello che resterebbe invariato con un ulteriore periodo di osservazione è la distribuzione del tempo nelle macro-categorie (A1, A2, B, C) prese in considerazione e le caratteristiche qualitative che definiscono il suo agire.

In quella settimana ho respirato un clima assolutamente coinvolgente e motivante, sia per gli studenti sia per i docenti. Le persone che ho incontrato e osservato, sia afferenti alla scuola, sia esterni, mi hanno restituito l'immagine di un DS attivo, preparato, intenzionato a realizzare una determinata idea di scuola, alla cui base c'è un'attività di studio e di riflessione. Questa costruzione deve avvenire insieme ai docenti, non può essere calata dall'alto; questa non è un'asserzione di principio, ma si sostanzia nella preparazione delle riunioni con i docenti, che sono spesso istruite (ho assistito alla preparazione di questo lavoro di condivisione in una riunione con i docenti-ricercatori) e nel ricorso alla delega e alla gratificazione dei propri collaboratori.

Il clima si caratterizza anche per un sentimento di fiducia nei confronti del DS, dimostrato dal fatto che sia gli studenti sia i docenti si rivolgono al DS per un consiglio, una conferma, per essere confortati. In lui trovano una persona accogliente ma ferma, che sa mostrare anche un atteggiamento duro quando la situazione lo richiede, ad esempio per essere disambiguata.

Quello che mi sono chiesta nei giorni dell'osservazione era se mi stesse sfuggendo qualcosa. Questo dubbio nasceva dal fatto che tutto sembrava funzionare anche troppo bene, sia il comportamento del DS, assertivo, equilibrato, sia la struttura organizzativa che ha costruito. A parte la scarsa attenzione che in quella settimana ha dedicato alle attività amministrative, che per sua ammissione fa fatica seguire, ho avuto un sentimento di frustrazione poiché non sono riuscita ad individuare dei, chiamiamoli così, punti di debolezza, elementi da implementare e migliorare, in modo che questo lavoro potesse rappresentare un'occasione di miglioramento.

La struttura organizzativa che ha costruito è coerente con la sua idea di scuola, di docente, di studente. Non c'è il campanello che scandisce gli orari, nemmeno la ricreazione, che gli studenti imparano a gestire. I collegi d'istituto sono organizzati in gruppi di lavoro ritenuti più efficienti.

Il pragmatismo che orienta la sua azione, non annulla l'attenzione alla dimensione relazionale, che il DS esprime in ogni suo scambio.

Appare limpido, autentico. Una settimana non è un periodo lungo, ma è un periodo sufficientemente lungo per ritenere che ciò che ho visto non è stato influenzato dalla mia presenza, ma le dinamiche sarebbero state le stesse anche se io non ci fossi stata. Lo definirei autentico perché ciò che ho osservato, in particolare il suo comportamento, il suo modo di comunicare, di relazionarsi, di dare feedback, di individuare strategie di promozione della personalità dei suoi studenti mi è sembrato coerente con il suo progetto pedagogico. Anche se solitamente è sorridente e allegro, l'ho visto anche richiamare in modo molto fermo i suoi studenti. In un'altra occasione, durante una riunione con il personale di un altro Istituto, l'ho visto alterarsi notevolmente, ma senza perdere il controllo, semplicemente definendo i reciproci ruoli, analizzando la situazione e offrendo soluzioni percorribili. Non è stato accomodante o diplomatico; per questo motivo ho usato l'aggettivo autentico, perché mi ha dato l'impressione di una persona trasparente, pur capace di gestire rapporti di potere ed equilibri delicati.

Direi che le caratteristiche attraverso cui lo definirei sono coerenza, equilibrio, assertività.

Pensando a quali possano essere elementi trasferibili in altri contesti scolastici, il primo dubbio che mi viene è che si tratta di una scuola privata. C'è una maggiore libertà nell'elaborazione di un progetto pedagogico e delle azioni didattiche?

Penso che i numeri della scuola siano poi un elemento che favorisca la relazione diretta tra il DS e il personale e gli allievi, per cui lo stile del DS è sicuramente agevolato da questi elementi.

Ci sono però altri elementi che attengono al DS e che mi sembrano vincenti. Tra questi l'attenzione allo studio e all'autoformazione da cui trarre stimoli, risposte e nuove domande e quindi anche alla ricerca, stimolando anche i docenti ad attivarsi per esplorare altre esperienze da cui imparare.

Capitolo 11

Caso di studio: Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado Arco

Dirigente scolastico: Lorenzo Pierazzi

11.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

Il Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Arco è il professor Lorenzo Pierazzi, nato a San Giovanni Valdarno (Arezzo) e laureato sia in Alta Formazione Artistica (ex diploma di Conservatorio) presso il Conservatorio statale di musica "Luigi Cherubini" di Firenze nell'a.a. 1983/84 sia in Lettere moderne (indirizzo musica e spettacolo – "Storia e critica del cinema") presso l'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2001/2002.

Nel 1986 ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento di Educazione Musicale. Nell'a.s. 1984/85 ha iniziato la sua carriera come docente di Educazione Musicale presso l'Istituto Comprensivo "Don Milani" di Piandiscò (AR). Dall'a.s. 1984-85 all'a.s. 2008-09 ha insegnato Educazione Musicale presso l'istituto comprensivo "Don Milani" di Piandiscò (AR), ad eccezione dell'a.s. 1985-86 in congedo per servizio militare. Nel corso di questi anni, ha completato l'orario della cattedra insegnando saltuariamente nelle scuole secondarie di I grado di Cavriglia, San Giovanni Valdarno, Castelfranco di Sopra, Faella (tutte in provincia di Arezzo).

Dall'a.s. 1998/99 fino all'a.s. 2008/09 è stato 'Primo collaboratore' del dirigente scolastico (vice-preside) dell'Istituto Comprensivo Statale "Don Milani" di Piandiscò (Arezzo).

Il professor Pierazzi non solo possiede una grande passione per la musica, tanto da aver ricoperto il ruolo di direttore in diverse corali ("San Filippo Neri" di Castelfranco di Sopra, "Ermenegildo Cappetti" di San Giovanni Valdarno) ed aver collaborato in qualità di professore d'orchestra con altrettante numerose orchestre (tra cui "International Double Reed Society", la "Florida State University School of Music" di Tallahassee (Florida-USA), l'"Orchestra da Ca-

mera Fiorentina”, la “Scuola Normale Superiore” di Pisa, l’“Orchestra da Camera” di Arezzo, ecc.), ma è anche un appassionato giornalista, iscritto dal 1998, con la qualifica di pubblicista, all’Ordine Nazionale dei Giornalisti. In questi anni ha collaborato con il settimanale “Toscana Oggi”, il quotidiano “Il Cittadino oggi”, il sito ufficiale internet della “Associazione Calcio Fiorentina S.p.a.”, con “Il Corriere di Arezzo”, con “Il Valdarno”, con “La Gazzetta della Musica”, con il “Bollettino Ceciliano”.

Nel 2008 è risultato vincitore del corso-concorso per dirigente scolastico nella Provincia Autonoma di Trento e nell’a.s. 2009/10 ha iniziato la sua carriera dirigenziale presso l’Istituto Comprensivo di scuola primaria e secondaria di primo grado di Arco.

11.2. Il contesto dell’istituzione scolastica in cui lavora

L’Istituto Comprensivo di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado - Arco, nato nell’anno scolastico 2004/2005, è l’unico istituto scolastico dell’omonimo comune. La cittadina si trova a nord della piana dell’Altogarda, nella parte finale della valle del fiume Sarca, che sfocia nel Lago di Garda. Si sviluppa alle pendici di una rupe rocciosa, dalla quale domina la valle un magnifico castello. Arco è circondato da una corona di montagne e nelle vicinanze si trovano laghi di grandi e piccole dimensioni. Questa posizione permette alla zona di mantenere un microclima mite, tale da consentire la crescita e la sopravvivenza di specie botaniche tipicamente mediterranee (palme e ulivi). Nel secondo Ottocento Arco divenne una famosa stazione di soggiorno turistico della Mitteleuropa e ne sono testimoni i numerosi antichi palazzi della casata dei conti d’Arco (antichissima famiglia comitale), le ville asburgiche, il Casinò, il Palazzo dell’Arciduca d’Austria. Oggi questa vocazione turistica e culturale si è arricchita grazie all’arrampicata sportiva e dell’escursionismo. Convivono in questo quadro una zona industriale, una zona artigianale e numerosi insediamenti commerciali.

L’Istituto è costituito da 5 plessi situati nel Comune di Arco:

- Scuola primaria Bolognano (frazione di Arco).
- Scuola primaria Massone (frazione di Arco).
- Scuola primaria Romarzollo (frazione di Arco).
- Scuola primaria “G. Segantini” - Arco.
- Scuola secondaria di primo grado “Nicolò d’Arco” - Località Prabi, Arco.

Il bacino d’utenza è omogeneo e comprende tutto il territorio del Comune di Arco. Attualmente può contare su circa 1.400 alunni iscritti (di cui solo il 4% con cittadinanza straniera e un ulteriore 4% con Bisogni Educativi Speciali), un corpo docente pari a 138 unità

(92 nelle scuole primarie e 46 nella scuola secondaria di primo grado) e personale ATA pari a 32 unità.

Nell'istituto sono presenti diversi ruoli di responsabilità che coadiuvano il DS nel lavoro quotidiano: un collaboratore vicario (Vice-DS) che coordina la Scuola secondaria di primo grado, con deleghe in merito ai rapporti con le famiglie, alla gestione delle sostituzioni degli insegnanti, alle sedute degli Organi collegiali (convocazione, ordine del giorno e verbali), alle entrate e uscite fuori orario degli alunni; un secondo collaboratore che coordina le scuole primarie; 5 coordinatori di plesso; 2 referenti BES; 2 responsabili dell'autovalutazione d'istituto, 13 coordinatori di Dipartimento e diversi responsabili di funzioni strumentali.

L'istituto è capofila della Rete degli istituti "Alto Garda, Valle dei Laghi e Valle di Ledro" ed ha attivato diversi progetti in collaborazione con gli enti territoriali (Comunità di Valle, Amministrazione Comunale di Arco, Azienda Provinciale dei Servizi Sanitari, ecc.) e con altre istituzioni (Università La Sapienza, Università Popolare Trentina), oltre a diversi accordi e gemellaggi con altre scuole europee ed extra-europee (ad esempio: la scuola secondaria di primo grado è gemellata con una scuola di Scholten (Germania) e la scuola primaria "G. Segantini" è gemellata con una scuola della Bielorussia).

L'istituto partecipa inoltre a diversi progetti finanziati dalla Comunità di Valle, tra cui quello relativo alla raccolta differenziata ("La differenza si fa in classe"), che comporta alcuni corsi di formazione durante l'anno e la presenza di 3 contenitori per la raccolta della carta, della plastica e del residuo nelle aule e negli uffici amministrativi e della dirigenza.

11.3. Il clima scolastico percepito

La leadership, come indicato nell'introduzione ai casi di studio, ha luogo in un contesto ed è importante iniziare questo caso di studio apprezzando il clima scolastico come percepito dall'osservatore. Lo scopo è di aiutare il lettore a concettualizzare lo specifico ambito scolastico nel corso della lettura del caso. La leadership riflette anche le intenzioni che stanno dietro alle azioni di leadership del dirigente scolastico e di coloro che interagiscono sotto diverse forme di leadership distribuita.

La Direzione e gli uffici della segreteria amministrativa sono dislocati al terzo piano di "Villa Althamer", nelle adiacenze della scuola secondaria di primo grado "Nicolò d'Arco". Dal vano scale si entra dalla porta sulla sinistra dove si trova un lungo corridoio finestrato, molto luminoso, con 3 sedie per l'attesa, da cui si accede agli uffici della Segreteria e all'ufficio della Dirigenza. Dalle finestre si vedono le montagne.

Tutti gli uffici sono spaziosi e ben arredati, arricchiti da piante

ornamentali. Nell'ufficio del Dirigente scolastico (DS), appena si entra sulla sinistra è disposto un lungo tavolo per riunioni con 7 sedie. Sul tavolo ci sono caramelle e fazzoletti di carta. Di fronte al tavolo è disposta la grande scrivania del DS con il computer, una stampante, un mobile lungo la parete. Sulla parete sinistra, dopo la finestra, è disposto un armadio e sulla parete destra un mobile basso a quattro ante dove è disponibile un bollitore elettrico, 3 tazze, delle bustine per il tè e il caffè solubile. Nell'ufficio ci sono piante, quadri e fotografie alle pareti, una foto dei campioni di vela ai giochi della gioventù del 2013 appoggiata sul mobile, oltre a tre bandiere (Italia, Unione Europea, Provincia Autonoma di Trento).

La scuola secondaria di primo grado adiacente all'ufficio della dirigenza è circondata da un grande parco e confina con un campeggio, il fiume Sarca e il Climbing Stadium. Offre quindi grandi spazi all'aperto per gli alunni, che possono raggiungere la scuola con il servizio di autobus, che fermano nel grande piazzale della scuola, a piedi oppure in bicicletta, utilizzando la pista ciclabile che termina sempre nel piazzale della scuola. Le infrastrutture scolastiche a disposizione degli alunni sono molte: un campo di pallavolo, pallacanestro, salto in lungo e salto in alto, oltre al Climbing Stadium, utilizzabile grazie a specifici accordi con il Comune e l'ente gestore. Entrando nell'atrio, spazioso, pulito ed accogliente, si trova il desk informativo con il personale ausiliario e due sale insegnanti. Sono inoltre disponibili l'aula per le attività del progetto "Officina", l'Aula Magna, il laboratorio di scienze, l'aula di educazione artistica, l'aula di musica, la cucina, la biblioteca, due laboratori di informatica, il laboratorio interculturale di italiano L2, l'ufficio dello "Sportello d'ascolto", l'ufficio della Vice-Presidente.

Le scuole primarie sono circondate da ampi spazi verdi; caratteristico è il grande cortile della scuola primaria di Bolognano con prato ed alberi di olivo. Gli edifici si presentano nuovi e ben tenuti; particolare è quello della scuola di Romarzollo, realizzato secondo criteri di sostenibilità energetica ed ambientale, che possiede la certificazione LEED secondo un protocollo internazionale che fissa gli standard per una progettazione ecosostenibile per gli edifici pubblici (normative "Leadership in Energy and Environmental Design"). Tutte le scuole possiedono aule con lavagne tradizionali e lavagne interattive multimediali; sono inoltre dotate di biblioteca, laboratorio di informatica, sale insegnanti, palestra, sala mensa, cucina (ad esclusione della scuola primaria Massone, che si fa trasportare il cibo dalla scuola di Bolognano), servizi igienici su ogni piano, scale, ampi corridoi e l'ascensore.

Durante la settimana di osservazione il Dirigente scolastico (DS) ha monitorato l'entrata e l'uscita degli alunni della scuola secondaria di primo grado "Nicolò d'Arco" e l'entrata degli alunni della scuola primaria "G. Segantini" ed ha pranzato sia alla mensa della scuola

primaria di Bolognana sia a quella della scuola primaria di Romarollo, come fa abitualmente ogni 15 giorni, con preavviso alle cuoche e ai referenti di Plesso. Spesso pranza alla scuola secondaria di primo grado, senza preavviso, di rado invece alla mensa della scuola primaria Massone, che è la scuola più piccola.

Ogni lunedì mattina il Dirigente monitora l'entrata degli alunni della scuola secondaria di primo grado "Nicolò d'Arco", insieme alla Vice-Preside cogliendo l'occasione per confrontarsi sulle attività della settimana o sulle criticità. Il Dirigente ha posto norme sull'abbigliamento ed ha inviato lettere alle famiglie per comunicarlo e incoraggiarle ad aiutare la scuola nel proposito. Il DS e la Vice-DS incoraggiano gli studenti ad entrare in classe e controllano l'abbigliamento degli alunni. Nel caso in cui l'abbigliamento non sia adeguato e rispettoso dell'ambiente scolastico, la Vice-DS telefona alle famiglie per comunicarlo.

L'istituto possiede un forte legame con il territorio, raggruppando tutte le scuole presenti nel comune ed è quindi soggetto ad una forte rendicontazione sociale. Ogni evento ha una notevole risonanza nella comunità di Arco. Questo impone al Dirigente di prestare molta attenzione alle relazioni con le famiglie e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio. All'interno del Consiglio dell'istituzione ci sono rappresentanti del Comune di Arco e rappresentanti della Comunità di Valle. Per questi motivi il Dirigente ogni mattina legge i quotidiani "L'Adige" e "Il Trentino", verificando le notizie di cronaca e le lettere ai Direttori dei quotidiani.

Durante i 5 giorni di permanenza nell'istituto, l'osservatore ha utilizzato il tavolo da riunione nell'ufficio del DS come sua postazione per lasciare libere le 2 sedie poste di fronte alla scrivania del Dirigente. L'ufficio ha una collocazione distante rispetto agli altri Plessi dell'istituto, tuttavia la porta dell'ufficio viene tenuta chiusa. Questa situazione aiuta il Dirigente a non essere interrotto nel proprio lavoro da richieste di incontro improvvise da parte del personale, dei genitori e dei visitatori. La comunicazione tra il DS, il personale e gli alunni rimane comunque fluida e frequente, in quanto tutti sono consapevoli di poter contattare telefonicamente in ogni momento il Dirigente e prendere un appuntamento per potersi confrontare con lui.

L'osservatore, come ospite, si è sentito a proprio agio, tutti gli insegnanti e il personale ATA che ha incontrato durante la settimana di osservazione hanno dimostrato nei suoi confronti cordialità e gentilezza ed hanno interagito con il DS in modo schietto e naturale anche in sua presenza. Fin dal primo giorno nessuno si è sentito intimidito o a disagio per la sua presenza. Questo atteggiamento ha rivelato una buona capacità comunicativa del Dirigente del suo staff ed anche un elevato livello di maturità professionale da parte di tutto il personale.

Il clima riscontrabile nell'istituto è collaborativo, cordiale, rispettoso, di estrema fiducia tra il personale e nonostante la complessità e la varietà di attività svolte dal DS, dai docenti e dal personale ATA, tutti lavorano con estrema calma, autocontrollo, anche in situazioni difficili e delicate.

11.4. L'osservazione partecipata delle attività svolte

Durante il periodo di osservazione si sono potute analizzare la numerosità e l'eterogeneità delle attività del Dirigente scolastico in un preciso arco temporale. Sono state rilevate 158 attività per un totale di 62 ore e 45 minuti.

Le attività, distribuite in modo omogeneo nell'arco della giornata, sono consistite principalmente in incontri o conversazioni bilaterali o multilaterali, alternate da attività di natura amministrativa, durante le quali il Dirigente, in solitudine, ha potuto leggere documenti, la posta elettronica, il protocollo informatico, riflettere e scrivere lettere o documenti e telefonare ai collaboratori o agli insegnanti per allinearsi sulle attività o situazioni più critiche. Di rado è stato interrotto da telefonate da parte di personale interno o esterno alla scuola e tendenzialmente tali interruzioni sono durate pochi minuti, fino ad un tempo massimo rilevato di 8 minuti.

Analizzando la durata delle attività (tabella n. 1) si evince che la maggior parte delle stesse (n. 59 atti pari al 37,34% del totale) ha coinvolto il Dirigente per un lasso di tempo superiore ai 20 minuti e sono consistite in riunioni con il personale docente (collaboratori e insegnanti) e il personale amministrativo, in riunioni con medici e familiari di alunni con Bisogni Educativi Speciali o incontri di Networking.

Le sue energie sono state inoltre assorbite da attività che hanno richiesto 5 minuti (n. 39 atti pari al 24,68% del totale) ed hanno riguardato principalmente spostamenti a piedi dal proprio ufficio al plesso della scuola secondaria, spostamenti da un'aula all'altra, telefonate, brevi conversazioni casuali, brevi follow-up al termine di riunioni. È stato coinvolto anche in attività comprese tra i 6 e i 10 minuti (n. 29 atti pari al 18,35%), riconducibili ad incontri per questioni amministrative, conversazioni con l'osservatore, spostamenti in auto tra i vari plessi o presso edifici dell'Azienda sanitaria per riunioni con genitori e medici. Una minore frequenza di attività si riscontra nell'intervallo di tempo che va da 1 a 4 minuti (n. 6 atti pari al 3,80%).

Queste percentuali denotano una elevata propensione del DS alle relazioni interpersonali (people-oriented nature), preferendo la partecipazione diretta ed attiva agli incontri e alle riunioni, a cui dedica il tempo necessario per risolvere le questioni ed assumere

Tempo dedicato alle attività	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	da 6 a 11 min	15 min	da 16 a 20 min	> 20 min	Totale
N. attività	1	1	3	1	39	29	16	9	59	158
Percentuale	0,63%	0,63%	1,90%	0,63%	24,68%	18,38%	10,13%	5,70%	37,34%	100,00%

Tab. 1 - Durata delle attività di lavoro.

Tipologia	DS Arco (solo)	Personale della Scuola	Personale esterno	Totale
Tempo (h.m.s.)	26.25.00	24.56.00	11.24.00	62.45.00
Percentuale	42,10%	39,73%	18,17%	100,00%

Tab. 2 - Tempo dedicato ad attività svolte in solitudine o con personale interno o esterno alla Scuola.

Tipologia	Genitori	Networking	Telefonate	Osservatore	Totale
Tempo (h.m.s.)	4.09.00	2.08.00	3.42.00	1.25.00	11.24.00
Percentuale	6,61%	3,40%	5,90%	2,26%	18,17%

Tab. 3 - Dettaglio del tempo condiviso con personale esterno alla Scuola.

Tipologia	Coordinatori	Insegnanti	Staff amministrativo	Studenti	Totale
Tempo (h.m.s.)	8.55.00	11.55.00	3.26.00	0.40.00	24.56.00
Percentuale	14,21%	18,99%	5,47%	1,06%	39,73%

Tab. 4 - Dettaglio del tempo condiviso con personale interno alla Scuola.

decisioni ponderate, a vantaggio degli alunni e al generale miglioramento dei processi nella scuola.

L'evidenza di questa attitudine è riscontrabile anche dalla lettura delle tabelle n. 2, 3, 4, da cui si può notare che il Dirigente ha dedicato il 57,90% del tempo ad incontri, telefonate, conversazioni con personale interno o esterno all'istituto: incontri programmati con coordinatori e insegnanti per discutere situazioni delicate di alcuni alunni con 'Bisogni Educativi Speciali'; incontri con genitori che desideravano parlare con il DS del proprio figlio e di situazioni familiari; incontri con alunni che desideravano condividere con il DS questioni scolastiche o personali; incontri con personale esterno all'Istituto come altri DS, Assessori, rappresentanti di istituzioni pubbliche presenti sul territorio del Comune di Arco per discutere la realizzazione di progetti; discussioni con l'osservatore.

In particolare il DS ha lavorato con persone esterne all'istituzione per il 18,17% del tempo, mentre il 39,73% lo ha trascorso lavo-

rando con il personale della scuola, ossia con insegnanti e collaboratori (pari al 33,20%), con il personale amministrativo (5,47%) e in minima parte con alunni (1,06%), dovuto al fatto che il periodo di osservazione è stato organizzato a maggio, momento dell'anno scolastico in cui gli studenti sono più tranquilli in vista delle vacanze estive.

Il DS è stato coinvolto per il 36,65% del suo tempo in attività amministrative, di cui il 20,16%, pari a 12 ore e 39 minuti, svolte tendenzialmente in solitudine.

Si sottolinea che durante la settimana di osservazione il Dirigente non ha mai avuto momenti di stanchezza o distrazione, né si è mai rivolto ai propri interlocutori in modo scortese, pur lavorando a ritmo serrato dalle 8.00 del mattino alle 20,30 di sera, concedendosi un'ora di pausa pranzo, che spesso ha utilizzato per discutere con politici locali o per visitare le mense delle scuole e dialogare con gli insegnanti, gli alunni e il personale addetto alle cucine.

Nei confronti di alunni, genitori, visitatori, personale esterno e interno alla scuola si è sempre dimostrato cordiale, sereno, sorridente, disponibile all'ascolto e alla risoluzione di problemi di varia complessità. Gli alunni stessi, così come i familiari e tutti gli altri interlocutori, si sono rivolti a lui in modo rispettoso, senza timore, fiduciosi di essere ascoltati, compresi, rassicurati e di trovare soluzione alle difficoltà.

Le tabelle 5, 6 e 7 consentono un'analisi delle attività con la suddivisione secondo la programmazione e i luoghi di svolgimento.

Le attività, pur essendo variegata, sono state promosse per l'87,58% dal Dirigente, mentre il 12,42% sono sorte su richiesta di altri (collaboratori, insegnanti, personale ATA, personale esterno all'Istituto, ecc.). Ciò significa che circa 55 ore, nell'arco delle 62 ore e 45 minuti di lavoro rilevato nel periodo di osservazione, hanno riguardato attività promosse dalla dirigenza, di cui il 76,34% erano state programmate e solo l'11,24% non erano state inserite in agenda. Le restanti 7 ore e 45 minuti riguardano attività promosse da diversi interlocutori (genitori, studenti, docenti, coordinatori, Vice-DS, persone esterne alla Scuola), di cui il 9% erano state programmate in agenda e il restante 3,42% (2 ore e 8 minuti) è sorto spontaneamente.

In generale le attività vengono programmate e condivise tra il personale e il DS, il quale mantiene un atteggiamento di supporto e monitoraggio, chiedendo di essere sempre aggiornato sulle questioni più delicate relative agli studenti e alle loro famiglie.

Dall'analisi si evince che il Dirigente possiede buone capacità organizzative e fissa gli incontri con i diversi stakeholders, anticipandoli negli intenti, mostrando una spiccata sensibilità, empatia e intelligenza interpersonale nei loro confronti, evitando che siano loro stessi a richiedere l'attenzione di cui hanno bisogno per il confron-

Tipologie	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
Conversazioni	2,66%	1,81%	4,47%
Incontri	31,13%	7,60%	38,73%
Lavoro alla scrivania	20,16%	0,00%	20,16%
Telef. Esterne	5,44%	0,45%	5,90%
Telef. Interne	5,26%	1,12%	6,38%
Telef. interne con insegnanti	1,27%	0,19%	1,46%
Viaggio*	8,47%	0,00%	8,47%
Altro**	10,94%	3,50%	14,44%
Totale	85,34%	14,66%	100,00%

NB: * nella tipologia 'Viaggio' sono stati indicati gli spostamenti tra i diversi plessi o enti; ** nella tipologia 'Altro' sono stati raggruppati i coffee break, le pause pranzo, alcuni spostamenti all'interno della scuola, telefonate personali, dialoghi con l'osservatore, il monitoraggio dell'entrata a scuola degli alunni.

Tab. 5 - Percentuale di tempo dedicato di attività programmate e non programmate raggruppate in tipologie.

Tipologie	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
DS Arco	76,34%	11,24%	87,58%
Altri	9,00%	3,42%	12,42%
Totale	85,34%	14,66%	100,00%

Tab. 6 - Percentuale delle attività programmate e non programmate promosse dal DS o da altri.

Luoghi	N. attività	Tempo	Percentuale
Atrio/corridoi/aule e auditorium dei vari plessi	61	19:14:00	30,65%
Altri luoghi*	41	12:34:00	20,03%
Ufficio del DS dell'Istituto Comprensivo di ARCO	56	30:57:00	49,32%
Totale	158	62:45:00	100,00%

NB:* la tipologia 'Altri luoghi' comprende ristoranti, uffici Sindaco di Arco, uffici APSS, Piazza di Arco, tragitti in auto.

Tab. 7 - Tempo dedicato alle attività in diversi luoghi di lavoro.

to e la risoluzione di problemi. Tiene sempre aggiornata sia l'agenda virtuale sia quella cartacea, su cui puntualmente riepiloga i fatti più salienti avvenuti nel corso della giornata, le decisioni prese, le priorità e i punti ancora aperti.

Come si può notare nella tabella n. 5, la gran parte delle interazioni è avvenuta attraverso incontri (38,73%), seguiti da telefonate (13,73%) e conversazioni (4,47%) con insegnanti o alunni, nate da incontri casuali nei corridoi dei Plessi o durante le visite programmate del Dirigente presso le diverse sedi.

Il Dirigente ha speso la maggior parte del tempo lavorativo (per un totale di 30 ore distribuite su 56 attività, pari al 49,32%) nel proprio ufficio. Questo è il luogo dove vengono organizzate riunioni settimanali con il personale ATA, con i collaboratori e con i vari referenti di funzioni strumentali, incontri con le famiglie e le riunioni con i Dirigenti degli istituti che fanno parte della Rete Alto Garda, Laghi e Ledro. È anche il luogo dove il Dirigente si sofferma a riflettere, scrivere e a leggere documenti, circolari, regolamenti, posta elettronica e protocollo.

In generale la maggior parte degli incontri plenari, come Consigli di Classe o riunioni plenarie con insegnanti, medici e genitori di alunni con bisogni educativi speciali (n. 61 pari al 30,65% del tempo totale rilevato) hanno luogo presso sala docenti, aule o ufficio referenti e collaboratori dislocati nei diversi plessi o uffici dell'Azienda sanitaria. Il DS si sposta frequentemente lungo l'arco della giornata presso i plessi dell'istituto, là dove nascono le criticità. Con un periodo di osservazione più prolungato probabilmente questo dato sarebbe emerso.

11.5. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Le attività svolte dal Dirigente scolastico durante il periodo di osservazione di 5 giorni lavorativi sono state analizzate sulla base delle 3 categorie (Management, Administrative Matters and Personal Matters) individuate nel framework di osservazione. Ogni categoria comprende diverse funzioni, come descritto in precedenza.

Dall'analisi dei dati rilevati emerge una propensione del Dirigente allo svolgimento di attività manageriali (55,91%) più che a quelle di natura amministrativa (36,65%). Nelle attività definite 'Personal Time' (7,44%), rientrano le pause pranzo, i coffee break, le discussioni con l'osservatore (Fig. 1), nella consapevolezza che si tratta di una fotografia del tempo dedicato alla direzione e gestione dell'istituto comprensivo in un periodo circoscritto.

L'attività è estremamente eterogenea e discontinua, anche se ben cadenzata e distribuita tra mattino e pomeriggio, grazie ad una organizzazione dell'agenda per appuntamenti. Il tempo lavorativo

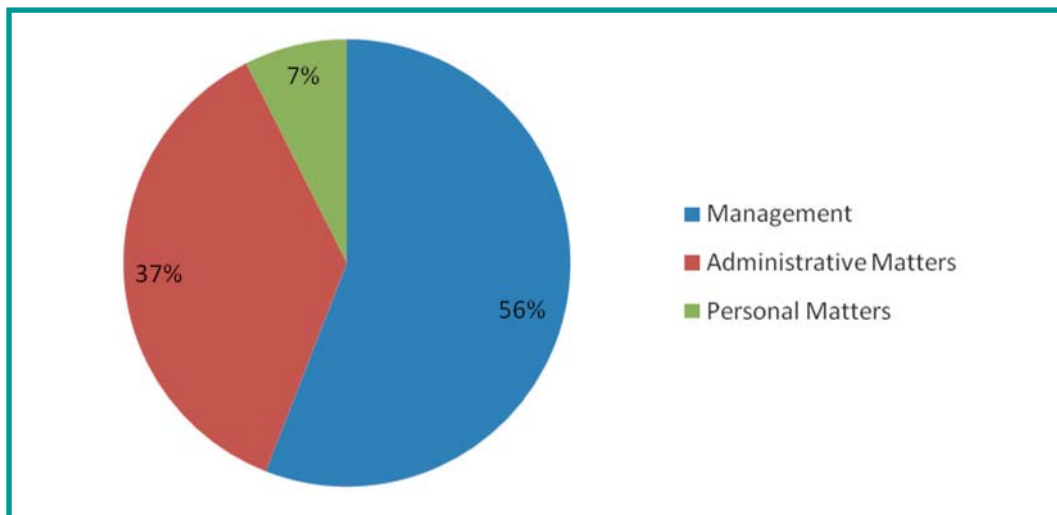


Fig. 1 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle diverse categorie di attività durante il periodo di osservazione (dati in %).

è superiore a quello definito da contratto (36 ore settimanali) e si aggira attorno alle 63 ore rilevate nella settimana di osservazione. Quasi ogni mattina o la sera nel proprio ufficio o a casa il Dirigente dedica del tempo (tra i 15 e i 30 minuti) alla lettura dell'agenda del giorno e alla riflessione sulle diverse priorità. Si precisa che il tempo dedicato al lavoro fuori dagli orari d'ufficio non è stato oggetto di rilevazione.

Come si può osservare da quanto riportato nella tabella 8, il Dirigente ha investito la maggior parte del suo tempo (45,15%) in attività manageriali di gestione dei processi di insegnamento e apprendimento (Managing instruction and learning).

In particolare ha dedicato molte energie alle attività inserite nella funzione 'School improvement, planning and implementation', pari al 29,27% del suo tempo. Tali attività hanno riguardato principalmente:

- a. riunioni di coordinamento con il proprio staff (docenti e amministrativi) al fine di creare condizioni di lavoro appropriate allo sviluppo, alla programmazione, al miglioramento e alla realizzazione dei diversi processi volti al miglioramento degli apprendimenti degli studenti;
- b. riunioni con coordinatori BES, psicologi, medici e logopedisti dell'Azienda provinciale dei servizi sanitari, insegnanti volte a discutere le possibili soluzioni per il miglioramento dell'inclusione nella scuola, dell'offerta di servizi e dell'apprendimento di alunni con bisogni educativi speciali;

- c. collegio docenti e 3 consigli di classe della scuola secondaria di primo grado, generalmente delegati al Vice-DS;
- d. telefonate a istituzioni locali per sviluppare e migliorare attività formative a favore degli alunni; ne è un esempio il progetto di interventi strutturati sull'educazione alla legalità all'interno della scuola organizzato in collaborazione con il corpo dei carabinieri;
- e. momenti di riflessione sulle problematiche affrontate e le azioni poste in essere per la risoluzione delle criticità.

Durante tali incontri o telefonate il DS ha svolto il ruolo di facilitatore delle discussioni, aiutando i diversi interlocutori a non perdere il focus sugli obiettivi da raggiungere e riassumendo al termine degli stessi le diverse decisioni assunte e condivise in quella sede, mettendo in evidenza i punti ancora aperti e le azioni da mettere in atto.

Le altre attività riconducibili alla dimensione di 'Managing instruction and learning' hanno ottenuto una percentuale poco significativa, nonostante siano costantemente esercitate dal DS. Ne è un esempio il 'mentoring and coaching', che il DS ha svolto costantemente in tutte le azioni poste in essere, assumendo un ruolo di guida per il proprio staff, nonostante la ridotta percentuale emersa durante il periodo di osservazione. Altre attività di rilievo sono state:

- le conversazioni informali (8,98%) con studenti e insegnanti al termine di riunioni o di incontri organizzati presso i vari plessi dell'istituto o durante il monitoraggio dei cambi ora, delle entrate/uscite degli alunni stessi o le visite presso le mense scolastiche;
- il monitoraggio e la valutazione di direttive nazionali/regionali (0,96%);
- il monitoraggio del comportamento degli studenti (Student behaviour), pari al 2,26% del suo tempo. In particolare ogni lunedì mattina il Dirigente monitora l'entrata degli alunni della scuola secondaria di primo grado "Nicolò d'Arco", insieme alla Vice-Dirigente, in quanto ha posto norme sull'abbigliamento ed ha inviato lettere alle famiglie per comunicarlo e incoraggiarle ad aiutare la scuola nel proposito. Durante il periodo di osservazione il DS ha monitorato anche l'uscita, la ricreazione e i cambi ora degli studenti della scuola secondaria e l'entrata degli alunni della scuola primaria "G. Segantini". Ha inoltre incontrato due studentesse per problemi disciplinari al fine di migliorare il loro atteggiamento nei confronti degli insegnanti e il loro apprendimento;
- discussioni sull'apprendimento scolastico degli alunni (2,12%);
- promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti. Il DS ha promosso un'indagine sulle esigenze di formazione degli in-

segnanti al fine di offrire opportunità di formazione continua. L'attività di indagine è stata seguita dal docente con funzione strumentale 'Aggiornamento di istituto', che ha relazionato al DS l'esito del sondaggio e dei possibili corsi di formazione offerti.

È stata inoltre rilevata l'attività manageriale di relazione con le famiglie e la comunità (Managing relationships with families and community), che ha visto il coinvolgimento del DS per il 10,76% del suo tempo, da cui però non emerge il suo reale impegno in attività di costruzione di relazioni con le famiglie (4,91%), la comunità (4,65%) e il Networking (1,20%), che invece caratterizzano questo istituto scolastico sia perché riveste il ruolo di capofila della Rete degli istituti Alto Garda, Laghi e Ledro, la cui riunione periodica era però stata organizzata la settimana antecedente quella di osservazione, sia perché è l'unico istituto presente sul territorio del Comune di Arco ed i legami con le famiglie e la comunità locale sono molto forti.

Durante la settimana di osservazione il DS ha ricevuto diverse telefonate o pranzato con referenti del Comune di Arco (dirigenti o assessori) e con la Comunità di Valle per la promozione di attività a favore degli alunni. Ne sono esempi la collaborazione tra Comune, Scuola e associazioni sportive per l'organizzazione di iniziative sportive estive a favore di giovani di età compresa tra i 6 e i 14 anni; i diversi progetti finanziati dalla Comunità di Valle (giochi comprensoriali, progetto 'la differenza si fa in classe' relativo alla raccolta differenziata, il no-copy day, ballo senza sballo, interventi sul sociale, ecc); il gemellaggio con una scuola tedesca della città di Scholten o quello con la scuola della Bielorussia, che hanno impegnato, per una settimana, insegnanti e alunni nella condivisione di attività e metodologie.

La vita della scuola prevede anche attività amministrative, che assorbono il tempo del DS per il 36,65%. Le attività di questa natura hanno riguardato principalmente telefonate di personale interno alla scuola, la lettura e il controllo della posta elettronica, del protocollo, di vari documenti, la firma su registri, autorizzazioni e lettere da inviare alle famiglie, per una percentuale pari al 19,87%. Il DS ha svolto anche attività di pianificazione, organizzazione e coordinamento delle attività amministrative, tramite brevi incontri con il personale amministrativo della segreteria per risolvere alcune questioni aperte oppure assegnare delle specifiche attività (acquisizione libri di testo, lettere alle famiglie, controllo presenze degli insegnanti, ecc.). È da rilevare che il 10% del tempo del DS è stato speso per spostamenti tra i vari plessi.

L'impegno del DS nella vita della scuola è notevole, messo in evidenza anche dalla minima percentuale di tempo dedicato a questioni personali (7,44%), ossia discussioni con l'osservatore e pau-

Dimension/Function	Time	Percentage
A.1 Managing Instruction and Learning		
School improvement, planning and implementation	18.22.00	29,27%
Mentoring and coaching	0.12.00	0,32%
Monitors and evaluates regional/national directives	0.36.00	0,96%
Student behaviour	1.25.00	2,26%
Walkabouts	5.38.00	8,98%
Discusses the academic achievement of students	1.20.00	2,12%
Promote CPD	0.47.00	1,25%
Total	28.20.00	45,15%
A.2 Managing Relationships with Families and Community		
Builds learning relationships with families	3.05.00	4,91%
Builds partnership with community stakeholders	2.55.00	4,65%
Forms part of a Network	0.45.00	1,20%
Total	6.45.00	10,76%
B. Administrative Matters		
Addresses maintenance issues	0.05.00	0,13%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	4.08.00	6,59%
Responds to emails, written communications; completes/writes reports; takes calls	12.28.00	19,87%
Travel	6.19.00	10,07%
Total	23.00.00	36,65%
C. Personal Matters		
Discussions	1.25.00	2,26%
Personal Time	3.15.00	5,18%
Personal Matters (C) Total	4.40.00	7,44%
Total	62.45.00	100,00%

Tab. 8 - Distribuzione del tempo nelle categorie e funzioni durante il periodo di osservazione.

se pranzo. Spesso le pause pranzo sono state utilizzate, come già ribadito, per incontri con politici locali o per monitorare le mense scolastiche dei diversi plessi, cogliendo l'occasione per discutere informalmente con docenti, alunni, personale amministrativo e personale addetto alle cucine. In tal caso sono state rilevate in attività di management (walkabouts o networking).

11.6. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Nell'affrontare le sfide quotidiane tipiche di una scuola e rilevate durante il periodo di osservazione, il DS ha utilizzato uno stile di leadership trasformazionale, comprovato dalle percentuali che emergono dall'analisi dei dati sulle attività in cui ha esercitato azioni di leadership, pari al 67,54% del suo tempo (Fig. 2). In particolare si riscontra l'utilizzo di leadership principalmente in relazione alle attività manageriali (55,54%), mentre ne ha esercitata meno sulle attività amministrative (12,01%) (Fig. 3).

Sono state rilevate significative azioni di leadership in relazione alla funzione 'School improvement, planning and implementation', per un totale di tempo pari al 28,90% rispetto alla percentuale di attività classificate all'interno di tale funzione, pari al 29,27%. Ridotte sono state invece le azioni di leadership rispetto all'attività amministrativa, che ha assorbito molto tempo del DS, ossia quella inserita nella categoria 'Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls', pari al 5,29% rispetto ad un tempo totale dedicato del 19,87%.

In merito a tutte le altre attività, come si può vedere, la percentuale di tempo in cui ha esercitato la leadership coincide con il tempo lavorativo totale di quell'attività, con esclusione di quelle classificate nella categoria 'personal matters', per le quali non sono state rilevate azioni di leadership.

Durante il periodo di monitoraggio, si è potuto osservare che la leadership è distribuita: vi è una partecipazione responsabile del personale alle attività della scuola e al gruppo; i docenti adottano comportamenti flessibili ed hanno l'abilità di individuare le azioni che permettono il raggiungimento degli obiettivi in modo efficace. Obiettivi condivisi con il dirigente, che lavora sempre al loro fianco, consapevole della grande risonanza che ogni evento scolastico può avere all'interno della comunità di Arco. Per questo motivo non li abbandona mai, ma rimane presente e pronto ad assumersi tutte le responsabilità. Incontra regolarmente referenti BES, medici, insegnanti di sostegno in merito alle problematiche che possono sorgere con le famiglie di alunni con Bisogni Educativi Speciali o famiglie che in questo momento soffrono di alcuni disagi.

Il DS si è circondato di collaboratori di comprovata esperienza professionale, preparati, sensibili ai bisogni degli studenti, con notevoli capacità di problem-solving, con forti valori in linea con quelli dell'istituzione, che seguono con grande professionalità le vicende della scuola e sui quali il DS nutre profonda fiducia e stima.

L'istituto è pervaso da un clima sereno, tranquillo, collaborativo, di rispetto e di fiducia reciproci. Le persone (docenti, personale amministrativo, alunni) vengono valorizzate per le loro attitudini, capacità e competenze e incoraggiate a sperimentare nuove idee e trovare soluzioni per migliorare l'apprendimento degli studenti e i rapporti con le famiglie.

Il DS promuove l'uso di sistemi informatici che possono migliorare la comunicazione interna ed esterna alla scuola e promuove l'arricchimento delle attività formative anche grazie a progetti per l'inclusione e la partecipazione a iniziative sportive o musicali a favore degli alunni. Dirige dando il buon esempio, impostando sempre un tono rispettoso nei confronti dei propri interlocutori e si impegna a rafforzare la cultura della scuola, anche lavorando con gli studenti nel renderli più consapevoli dell'importanza che riveste il loro apprendimento scolastico e il loro comportamento nei confronti degli altri.

Il personale e gli studenti dimostrano rispetto, fiducia e stima nelle sue capacità gestionali, decisionali e di leadership, sentendo la sua disponibilità a mettere sempre in primo piano i loro bisogni più che i propri interessi personali.

Il DS coglie l'occasione per valorizzare gli studenti che si sono distinti in attività; ne è un esempio l'incontro con 2 dei 5 studenti vincitori dei campionati nazionali di vela ai Giochi della Gioventù 2013 (gli altri erano in gita scolastica), ai quali ha richiesto l'autografo sulla foto, che tiene in ufficio e che li ritrae mentre stanno gareggiando sulla barca a vela. Il DS conosce personalmente gli studenti (si rivolge a loro chiamandoli per nome), soprattutto quelli che frequentano la scuola secondaria di primo grado, così come conosce tutti gli alunni BES (59 in tutto l'istituto).

Promuove una visione condivisa, coinvolge lo staff (docenti e amministrativi) nella definizione degli obiettivi prioritari per la scuola e cerca di raggiungere un ampio consenso, anche grazie al continuo dialogo, agli stimoli intellettuali e al supporto individuale.

Le riunioni (collegio docenti, consigli di classe, ecc.) sono ben strutturate e ad ognuno è data la possibilità di intervenire ed esprimere le proprie opinioni, condividendo con gli altri criticità e possibili soluzioni. In queste circostanze egli assume il ruolo di facilitatore, riassumendo i punti all'ordine del giorno e riportando le discussioni verso gli obiettivi da raggiungere, rispettando i tempi.

Le azioni del DS sono sempre dirette a favorire il lavoro di squadra e di problem-solving, offrendo esempi e suggerimenti che gli

insegnanti possono adottare nel lavoro quotidiano con colleghi e studenti.

Fornisce supporto morale agli insegnanti, facendoli sentire apprezzati per i loro contributi alla scuola. Il DS non si sottrae mai alle proprie responsabilità e dà sempre il buon esempio sia a livello comunicativo sia a livello comportamentale. Anche nei casi in cui alcuni insegnanti hanno commesso errori, non li ha mai ripresi apertamente o di fronte ai colleghi, ma ha cercato di avere un atteggiamento comprensivo ed empatico nei loro confronti. Ne è dimostrazione un episodio accaduto durante il periodo di osservazione tra una insegnante di sostegno e i genitori di un alunno con bisogni educativi speciali. L'evento che ha scatenato una serie di disguidi, fraintendimenti e un atteggiamento amareggiato da parte dei genitori è stato il mancato avviso da parte dell'insegnante di sostegno della gita scolastica dei compagni di classe, nel giorno in cui l'alunno avrebbe dovuto festeggiare il compleanno con loro. Questo ha causato, durante tutta la settimana, un susseguirsi di eventi che hanno creato agitazione nell'insegnante di sostegno, nei cui confronti il DS ha sempre mantenuto un atteggiamento di comprensione e di incoraggiamento, adottando di comune accordo con la referente BES e l'insegnante un piano di azione per sostenere la famiglia e far comprendere la volontà di evitare in futuro il ripetersi di simili situazioni, perché il benessere dello studente è tra le priorità della scuola.

Nei confronti dei suoi interlocutori si pone sempre in modo professionale e naturale al tempo stesso, propenso all'ascolto, calmo, con una chiara focalizzazione sugli obiettivi da raggiungere. Anche nelle situazioni più difficili e delicate con le famiglie ha saputo mantenere l'autocontrollo, la cordialità e la professionalità che si richiedono ad un Dirigente. Questo atteggiamento innesca un effetto positivo sugli interlocutori, che affrontano le questioni con altrettanta calma e cordialità.

L'ambiente scolastico ne beneficia risultando un luogo dove ognuno può esprimersi liberamente nel rispetto reciproco e dove emergono propositività, senso del dovere e spirito di collaborazione.

Le evidenze empiriche si riscontrano dall'analisi dei dati indicati nella tabella n. 9, che mette in relazione i diversi aspetti di leadership con le diverse funzioni/attività e la relativa percentuale di tempo, che confermano che il Dirigente possiede valori forti in linea con quelli dell'istituzione in cui lavora: senso del dovere, entusiasmo nel proprio lavoro e nel lavoro di tutto il personale, aperto all'ascolto e al confronto con gli altri. Possiede una forte propensione alle relazioni interpersonali, buone doti organizzative e di team leader; incoraggia la condivisione e la collaborazione continua, promuovendo una leadership distribuita e un clima di fiducia reciproca.

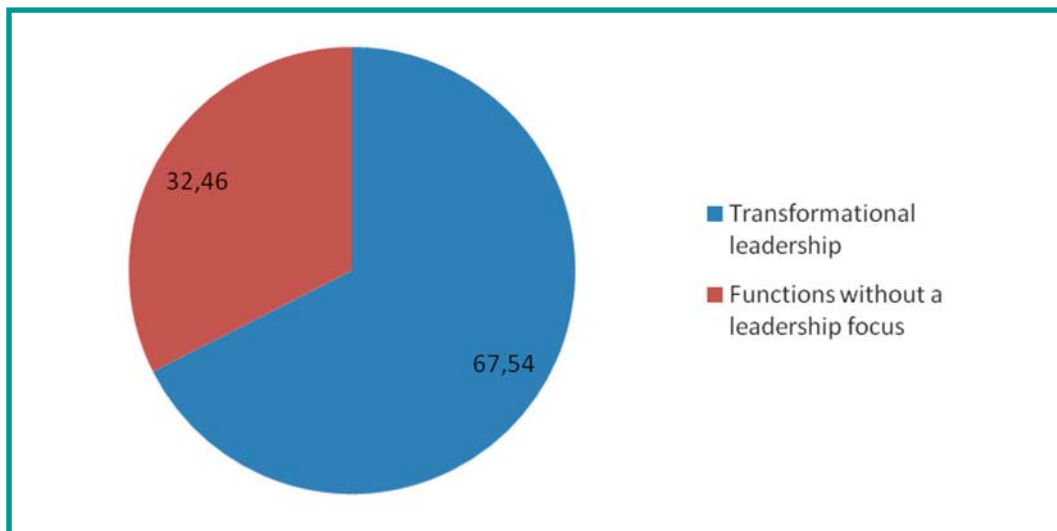


Fig. 2 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle attività per le quali ha utilizzato uno stile di Leadership Trasformazionale (dati in %).

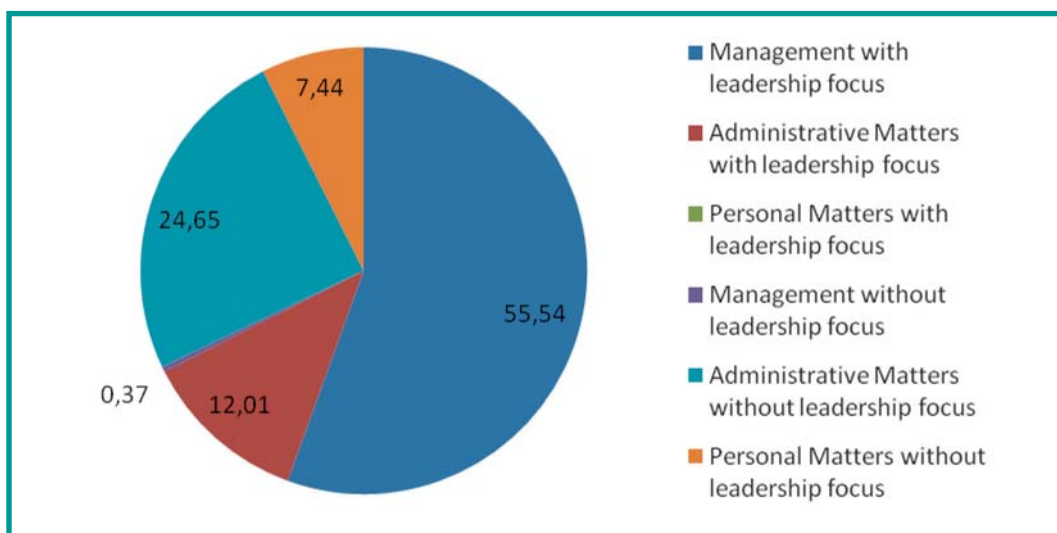


Fig. 3 - Percentuale di tempo nel periodo di osservazione con o senza focus sulla Leadership (dati in %).

L'aspetto di leadership ricorrente è quello legato al riconoscimento e al rafforzamento della Cultura della Scuola (aspetto n. 8), che compare in 10 funzioni rispetto alle 13 rilevate, seguito da quello volto alla costituzione di una Struttura Organizzativa Collaborativa (aspetto n. 7), che compare 6 volte su 13, dall'aspetto legato al 'Dare il Buon Esempio' (aspetto n. 5), con una frequenza di 6 volte su 13, e da 'Promuovere una visione condivisa' (n. 1), che compare

Dimension/Function	Percentage	Aspects of Leadership	Percentage of time with a Leadership focus
--------------------	------------	-----------------------	--

A.1. Managing instruction and learning

School improvement, planning and implementation	29,27%	1,5,7,8	28,90%
Mentoring and coaching	0,32%	3,4	0,32%
Monitors and evaluates regional/national directives	0,96%	3,4,7,8	0,96%
Student behaviour	2,26%	1,5,8	2,26%
Walkabouts	8,98%	1,3,5,7,8	8,98%
Discusses the academic achievement of students	2,12%	1,7,8	2,12%
Promote CPD	1,25%	4	1,25%

A.2 Managing Relationships with Families and Community

Builds learning relationships with families	4,91%	5,8	4,91%
Builds partnership with community stakeholders	3,59%	8	4,65%
Forms part of a Network	1,20%	5,7,8	1,20%

B. Administrative matters

Addresses maintenance issues	0,13%	5	0,13%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	6,59%	3,7,8	6,59%
Responds to emails, written communications; completes/writes reports; takes calls	19,87%	8	5,29%

NB: Aspetti di leadership= n. 1 'Promuovere una visione condivisa'; n. 2 'Costruisce consenso intorno agli obiettivi'; n. 3 'Fornisce stimoli intellettuali'; n. 4 'Fornisce supporto individuale'; n. 5 'Dà il buon esempio'; n. 6 'Ha aspettative per elevate performance'; n. 7 'Costruisce una struttura organizzativa collaborativa'; n. 8 'Riconosce e rafforza la cultura della scuola'.

Tab. 9 - Percentuale di tempo in cui si sono rilevati aspetti di leadership.

in 4 funzioni. Sono infine presenti ulteriori 2 aspetti legati a 'Fornire supporto individuale' (n. 4) e 'Fornire stimoli intellettuali' (n. 3).

11.7. Sintesi delle evidenze

L'osservazione sul campo ha permesso di presentare un quadro delle complesse, articolate e discontinue attività svolte durante l'anno da un Dirigente scolastico in una scuola italiana di grandi dimensioni (1.400 studenti e 170 unità di personale). Non ha la pretesa di essere esaustivo ma solo di evidenziare le diverse dimensioni di leadership utilizzate dalla dirigenza nell'affrontare le sfide quotidiane che si presentano nell'ambiente dinamico in cui si trova ad operare la scuola italiana.

L'evoluzione della scuola italiana e la crescente richiesta di prestazioni elevate implica che le ore definite da contratto (36) non sono sufficienti a far fronte a queste sfide e il Dirigente lavora il 74,31% (62 ore e 45 minuti nell'arco di 5 giorni lavorativi) in più delle ore contrattuali (26 ore e 45 minuti in più), senza considerare il tempo speso a casa per concludere alcune attività o leggere documenti e circolari nazionali e regionali, soprattutto in particolari periodi dell'anno. Tutto ciò è anche dovuto al fatto che non esiste un middle management formalmente riconosciuto e il DS dipende dalla disponibilità dei propri collaboratori.

Il focus attorno a cui ruota la vita della scuola sono gli apprendimenti scolastici degli studenti e il loro benessere, ma non viene tralasciata la soddisfazione delle famiglie, degli insegnanti e del personale amministrativo che contribuiscono a rendere la scuola un luogo dove gli alunni possono apprendere e crescere.

L'attività del Dirigente si presenta caratterizzata da eterogeneità e discontinuità, moderate dalle sue ottime capacità organizzative. Poche e di breve durata sono infatti le interruzioni del suo lavoro. Non vi sono sprechi di tempo, nonostante la distanza tra i plessi gli imponga frequenti spostamenti. Il Dirigente monitora i diversi plessi, anche organizzando pranzi presso le mense scolastiche, cogliendo l'occasione per dialogare in modo informale con il personale su questioni legate alla scuola.

Nonostante il contesto italiano in cui si trova ad operare l'istituto, di forte centralizzazione delle responsabilità e determinazione delle pratiche da parte del governo centrale e regionale, con limitati ambiti di manovra e pressanti responsabilità amministrative richieste dalla normativa italiana, il dirigente non assume comportamenti rigidi e bloccanti, ma interpreta il suo ruolo di leader in chiave trasformazionale.

La leadership è distribuita tra il personale docente e anche il personale ATA ha ampi margini di autonomia nell'ambito delle proprie responsabilità e la supervisione del DS è sempre presente. Gli

obiettivi e le modalità di raggiungimento degli stessi sono condivisi. Il Dirigente ha scelto collaboratori con grande esperienza professionale, con forte senso del dovere, orgogliosi di essere insegnanti e di svolgere il loro ruolo per l'interesse degli studenti, pur non ottenendo riconoscimenti economici per le responsabilità assegnate. Sono persone collaborative, disponibili all'ascolto, con buone capacità relazionali e comunicative, motivate a risolvere i problemi, dotate di autocontrollo, che possiedono capacità di analisi e di sintesi, oltre che capacità di ispirare fiducia. Attraverso riunioni periodiche condividono con il DS gli obiettivi e i risultati da raggiungere e si confrontano continuamente con lui, avendo fiducia nelle sue competenze e nelle sue capacità di definire le priorità e assumersi le responsabilità.

È un Dirigente che fa sentire la sua presenza, non rifugge situazioni difficili e non lascia gli insegnanti ad affrontare da soli le problematiche che nascono ogni giorno. Non perde mai l'autocontrollo, è sempre lucido, riflessivo, non prende decisioni avventate, ma sempre meditate, coerenti con gli obiettivi e i valori della scuola. Dopo ogni evento riepiloga i fatti salienti e le decisioni prese, aiutando tutti a ricordare i risultati che si intendono raggiungere per il benessere degli studenti. Comprende rapidamente la specificità o la delicatezza della questione e si confronta sempre con i suoi collaboratori prima di assumere decisioni. Il personale risponde con atteggiamenti positivi.

Nessuno dei collaboratori teme di assumersi responsabilità; sono consapevoli di essere appoggiati e sostenuti nelle loro scelte e di poter contare sempre sul Dirigente. Egli dà una chiara indicazione della direzione verso cui tendere ed è coerente nelle decisioni e nei comportamenti. È una guida e un modello per tutto il personale.

Tutti lavorano in un clima di estrema fiducia reciproca, che è una caratteristica fondamentale per assicurare una leadership distribuita, soprattutto in un contesto italiano dove il middle management non è formalmente riconosciuto.

Le caratteristiche distintive di questo dirigente si possono sintetizzare in alcune aree comportamentali e attitudini che evidenziano la natura trasformativa della sua leadership: capacità di visione, promozione della collegialità, persuasione, supporto agli insegnanti, buon esempio, stimolo intellettuale. A queste si aggiungono: tensione al risultato, favorendo, grazie alle relazioni con le istituzioni locali, la realizzazione di progetti e attività per il miglioramento degli apprendimenti scolastici; capacità di delega; orientamento agli utenti interni ed esterni; abilità comunicative, mostrando di essere in grado di modificare il registro di comunicazione in presenza di differenti interlocutori; capacità di problem-solving e di gestione dei gruppi; propensione alle relazioni interpersonali; rapi-

dità nel prendere le decisioni focalizzando le specificità; disponibilità all'ascolto; calma e autocontrollo; affidabilità; assertività, autorevolezza, etica del lavoro, flessibilità mentale. Sicuramente il suo background ha influenzato le sue capacità manageriali e di leadership tanto che nel condurre la scuola si dimostra un grande direttore d'orchestra.

L'Istituto comprensivo è guidato attraverso fiducia reciproca, commitment, persuasione, condivisione della visione e degli obiettivi della scuola, leadership distribuita. Le decisioni sono assunte non per imposizione dall'alto ma tramite la condivisione secondo uno stile partecipativo, più bottom-up che top-down.

Capitolo 12

Caso di studio: Istituto comprensivo Fondo *Dirigente Scolastico: Maura Zini*

12.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

La Prof.ssa Maura Zini si è laureata in Filosofia proseguendo le attività di insegnamento in filosofia e storia presso diversi licei della provincia di Trento. Durante gli anni di insegnamento ha svolto funzioni di *middle management* e collaboratore del dirigente scolastico, nonché ruoli di coordinamento di consigli di classe e commissioni e gruppi di lavoro. Dal 2012 ha assunto l'incarico di dirigente presso l'Istituto Comprensivo di Fondo.

12.2. Il contesto dell'istituzione scolastica in cui lavora

L'Istituto Comprensivo Fondo è stato costituito nel 2000 con la fusione del circolo didattico e della scuola media di Fondo. L'Istituto è costituito da 6 sedi, di cui cinque scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. I plessi di riferimento sono situati a Castelfondo, Cavareno, Fondo, Romeno e Sarnonico. Gli uffici amministrativi sono collocati presso la sede della scuola secondaria a Fondo.

12.3. Il clima scolastico percepito

La struttura della scuola sembra immersa in un grande parcheggio pubblico. Prima di entrare si percorre un passaggio coperto che porta alla reception. Nella reception si trova sempre il personale ausiliario che accoglie ogni persona che arriva. L'atrio è molto ampio e collega molto bene la mensa, la palestra e diverse aule. C'è poca luce naturale e la bassa illuminazione delle lampade crea un ambiente non molto caldo.

Quando si entra, a sinistra dell'atrio si trovano le scale che portano ai piani superiori dove si collocano le classi e le aule docenti. Sotto la scala c'è un piccolo spazio per una pausa con delle macchinette che offrono caffè e altri rinfreschi. Nella parte destra del-

l'atrio si trova la segreteria con una serie di porte che solitamente sono chiuse. L'ufficio della Dirigente si trova nell'ultima porta accanto alla segreteria. L'ufficio è molto grande con la scrivania della dirigente che dà le spalle a una finestra che si affaccia sul cortile posteriore. Dall'altro lato dell'ufficio c'è un grande tavolo con alcune sedie predisposte in circolo per le riunioni.

La stanza della Dirigente è collegata con un'altra porta all'ufficio della responsabile amministrativa e poi, a catena, con gli altri uffici della segreteria. Non c'è bisogno di uscire nel corridoio per incontrare il personale, ma basta passare interiormente per raggiungere l'ultimo ufficio della segreteria.

Il personale è molto discreto. La comunicazione è molto cordiale ma si nota un tono abbastanza formale e distante. È facile distinguere il personale amministrativo dagli insegnanti per il modo di comunicare. Il personale amministrativo sembra avere adottato degli schemi di comportamento abbastanza rigidi e formali rispetto a quelli più sciolti degli insegnanti.

La distanza percepita nelle comunicazioni tra il personale si riflette nell'approccio della Dirigente, che si basa per lo più sulle comunicazioni dirette, formali e direttive. La Dirigente ha un background come insegnante di storia e filosofia, ha assunto il ruolo di dirigente scolastico da pochi anni. Come lei stessa nota interagisce e si confronta con alunni di età e bisogni molto diversi rispetto a quella degli studenti di scuola secondaria di secondo grado degli anni di insegnamento.

Lei dimostra di avere un carattere introverso, che si riflette nella formalità delle comunicazioni; allo stesso tempo però dimostra di avere un approccio molto pragmatico e determinato. Lei ha una vasta conoscenza amministrativa e riesce a programmare e controllare le varie attività sia didattiche sia legate agli aspetti finanziari. Dimostra un'ottima capacità di *problem solving* nei casi di gestione finanziaria e di contenimento dei costi, ma sembra che spesso queste scelte non siano condivise dal corpo docente, il quale non coglie pienamente il carattere amministrativo della scuola. Nonostante l'abilità della Dirigente nel massimizzare i due domini didattici e amministrativi, si evidenziano alcuni casi di non piena comprensibilità da parte degli insegnanti.

In generale si respira un clima abbastanza freddo e formale. C'è cordialità ma le persone lavorano individualmente. C'è un distacco della DS sia come zona di lavoro (sempre in ufficio) che di approccio. Anche se ogni volta che si incontra con gli insegnanti si creano delle condizioni di comunicazione aperta, la sensazione è di un ambiente poco socievole e aperto. La DS è abbastanza decisa su ciò che intende fare, conduce lei le discussioni, quando le situazioni le sono chiare, dando indicazioni precise; solitamente c'è tensione nelle persone che parlano con lei e molta chiusura e

rigidità; la DS mantiene sempre una comunicazione seria e formale. La DS sembra molto *task oriented*, lavora molto in back office, ma sembra che accentri molte delle decisioni amministrative. Ha poca confidenza con il suo staff amministrativo e preferisce fare la maggior parte del lavoro da sola. È molto organizzata ma sembra che ogni tanto non sia informata di tutte le cose che accadono (effetto anche del clima generale).

12.4. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Le attività della Dirigente sono abbastanza focalizzate sugli aspetti amministrativi. Lei dimostra di avere un'ottima conoscenza del funzionamento amministrativo della scuola e tutti i problemi vengono risolti direttamente da lei. Il personale amministrativo fa sempre riferimento alle sue conoscenze e competenze trasferendo così tutte le informazioni direttamente nel suo ufficio. Lei è sempre molto diretta e attenta alle informazioni che le vengono date. Parla solitamente per ultima, ma quando la situazione le è chiara, conduce lei la discussione dando indicazioni precise sul da farsi. Si ha la sensazione che le decisioni vengono prese molto oggettivamente dopo avere pesato gli interessi in gioco.

L'oggettività del suo giudizio ogni tanto va in conflitto con l'emotività che accompagna le situazioni. Lei si dimostra abbastanza risoluta e conscia degli effetti amministrativi che hanno le sue scelte. In effetti sembra che la Dirigente dimostri un controllo più diretto sulle decisioni amministrative che su quelle didattiche. Gli insegnanti si riferiscono a lei più per questioni amministrative che strettamente collegate con la didattica. Questo suo aspetto, di assumere compiti amministrativi per lasciare agli insegnanti più libertà didattica, sembra che produca effetti positivi considerato il suo ruolo abbastanza nuovo nella comunità degli insegnanti e le sue differenti esperienze nella secondaria.

Le attività della Dirigente si focalizzano maggiormente nella categoria della 'Gestione amministrativa' dove si vede concentrato il 65% del suo tempo durante la settimana di osservazione (Tab. e Fig. 1). Le altre attività compongono una piccola parte del suo tempo. Dopo le 'Attività personali' (15%) vengono la 'Gestione dei processi di istruzione e apprendimento' (12%) e la 'Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità' (8%).

Bisogna sempre considerare che la distribuzione del tempo è dovuto anche al periodo preso in considerazione. Ad esempio, la distribuzione nella categoria 'Gestione dei processi di istruzione e apprendimento' è per la maggior parte dovuta al Collegio Docenti svolto in uno dei giorni della settimana di osservazione.

La distribuzione nella Gestione Amministrativa ha un tempo

medio di 7', rispetto alle attività nelle altre categorie che hanno un tempo medio più alto. Questo è dovuto al fatto che le attività amministrative sono più ripetitive e fanno parte delle normali attività svolte dalla Dirigente. Le altre categorie includono attività atipiche e con una incidenza del tempo medio più alta.

Area di Gestione	N. Attività	Totale Tempo	Tempo Medio	Min.	Max.	Deviazione Stnd.
Gestione dei processi di istruzione e apprendimento	27	06:33	00:15	00:01	00:56	00:15
Gestione delle relazione con le famiglie e con la comunità	21	04:03	00:12	00:01	02:24	00:31
Gestione amministrativa	317	34:50	00:07	00:00	01:09	00:09
Attività personali	32	07:53	00:15	00:01	02:19	00:29

Tab. 1 - Numero Attività e divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione.

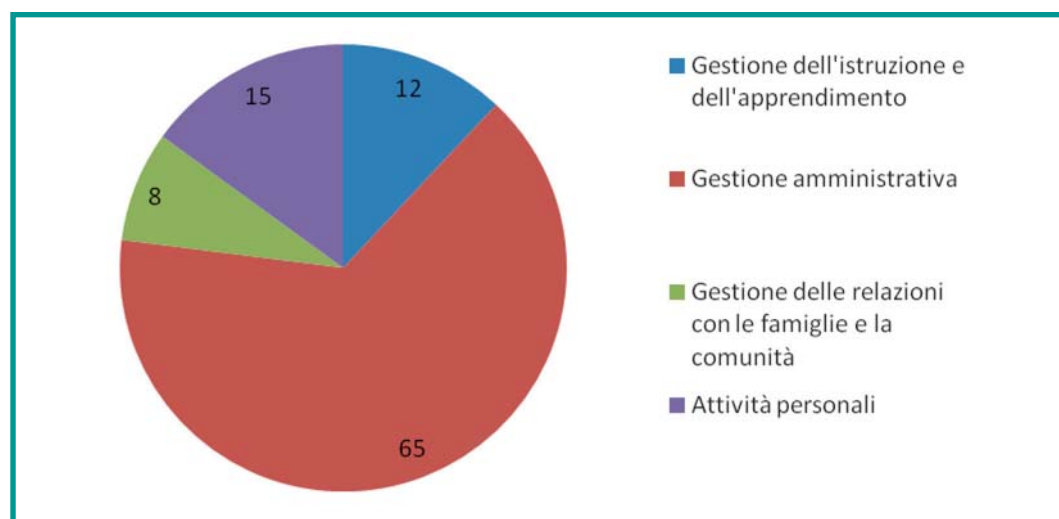


Fig. 1 - Divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione (dati in %).

La Dirigente svolge la maggior parte delle sue attività dal proprio ufficio (Tab. e Fig. 2). Gli incontri con il personale amministrativo e gli insegnanti vengono svolti solitamente presso il suo ufficio (quasi 27 ore per il 50% del suo tempo). Il resto delle sue attività la vedono spostarsi in segreteria per eventuali notifiche (5%) oppure nell'atrio per una pausa caffè (5%). Per la Dirigente il *rituale* del

caffè è molto importante perché le permette di essere in contatto con gli insegnanti per alcuni minuti, prendendo così informazioni preziose.

Zona	Tempo (hh:min)
Atrio	02:30
Aula	00:45
Aula Insegnanti	00:13
Aula magna	02:45
Corridoio	00:25
Cortile	00:43
Macchina	02:40
Neuropsichiatra	02:24
Pausa Pranzo	06:08
Reception	00:01
Altre Scuole	05:04
Segreteria	02:48
Ufficio	26:51
Tempo Personale	00:09
Totale	53:26

Tab. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone.

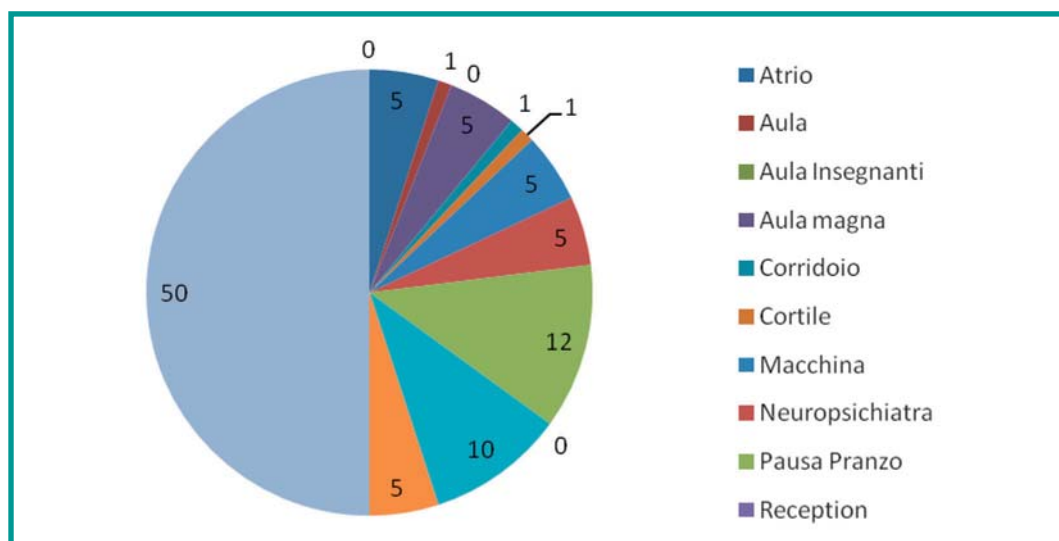


Fig. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone (dati in %).

La Tab. 3 contiene un'analisi dettagliata delle attività svolte dalla Dirigente divise nelle categorie di osservazione. Considerando sempre i limiti dell'osservazione, dall'analisi si evince che l'attività più frequente è quella di *desk*, quindi di rispondere alle e-mail, comunicazioni scritte; completare / scrivere rapporti; telefonate (30%). La Dirigente occupa la maggior parte del suo tempo per compiere attività di carattere amministrativo. I suoi incontri con il personale amministrativo sono frequenti, ma di breve durata e hanno solitamente scopi informativi oppure direttivi sulle attività da svolgere.

Risolvere i problemi è una delle qualità della Dirigente, anche se le attività di risoluzione dei problemi di manutenzione si dimostra come la seconda attività più intensiva. Ciò è dovuto al fatto che durante la settimana di osservazione vi è stato il controllo di qualità svolto da un operatore esterno, concentrando l'intensità delle attività della Dirigente verso questa particolare categoria e quella delle attività puramente amministrative (4%), dove la Dirigente mostra essere effettivamente un punto di riferimento, data la sua vasta conoscenza sui vari regolamenti scolastici.

Per la Dirigente è importante dialogare con le famiglie (7%). Riportando le sue parole: «*la scuola (riferendosi alla secondaria di primo grado) ha avuto molti problemi con alcuni alunni per questioni di integrazione, extra-comunitari, ecc.*». Questo la induce ad essere molto cauta nei rapporti con le famiglie. In effetti, durante molti dei suoi incontri, lei si preoccupa, insieme ad alcuni insegnanti di riferimento, di incontrare personalmente i genitori di alunni con bisogni educativi speciali oppure con problemi comportamentali.

L'attività di 'Miglioramento della Scuola' si evidenzia di più nella propria categoria (5%), dovuto anche al fatto della coincidenza del

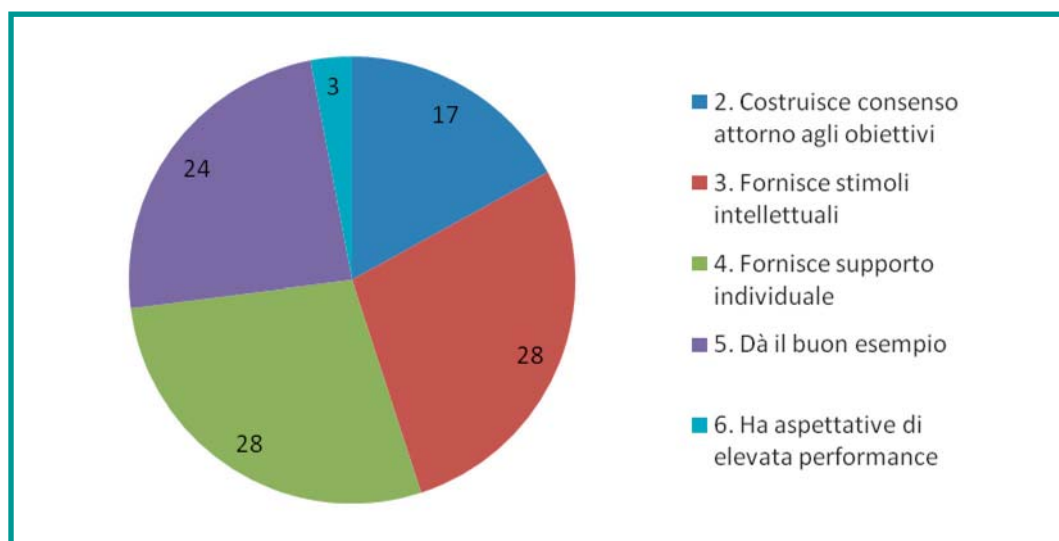


Fig. 3 - Divisione del tempo nella categoria di Gestione Amministrativa (dati in %).

Dimensione / Funzione	Tempo(hh:mn)	Percentuale
A.1. Gestione dei processi di istruzione e apprendimento		
Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	01:45	3%
Gite con gli studenti	00:35	1%
Insegna in classe	00:32	1%
Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	02:31	5%
Occuparsi del comportamento degli studenti	01:09	2%
Osservare il lavoro degli studenti	00:01	0%
A.2. Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità		
Costruisce Partnerships con gli stakeholder	00:21	1%
Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	03:38	7%
Fa parte di un Network	00:04	0%
B. Gestione amministrativa		
Allocamento delle Risorse	00:54	2%
Gestisce le finanze e il budget	00:50	2%
Monitora impegni scolastici	00:24	1%
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	04:40	9%
Risolve problemi di manutenzione	06:15	12%
Risolve problemi di Risorse Umane	01:07	2%
Risponde ai problemi di natura amministrativa	02:18	4%
Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	15:47	30%
Viaggi	02:35	5%
C. Attività personali		
Tempo Personale	02:19	4%
Discussioni	05:34	10%

Tab. 3 - Distribuzione del tempo dedicato alle attività categorizzate per dimensioni / funzioni gestionali.

Collegio Docenti durante la settimana di osservazione. Durante le attività quotidiane, la Dirigente dimostra di dare più importanza alla risoluzione dei problemi amministrativi e si dimostra molto liberale sulla cultura della scuola, gli obiettivi o nell'accrescere una visione comune scolastica. Lei si dimostra abbastanza cauta nell'invadere la libertà accademica degli insegnanti, ma nello stesso tempo è sempre al corrente delle attività di ciascuno. Le uniche attività incisive con gli insegnanti si riferiscono ad alcuni problemi legati a questioni di budget relative a spese sui libri di testo.

12.5. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Dalla Tab. 4 si evince che durante la settimana di osservazione sono emerse attività con aspetti rilevanti di leadership per il 20% del tempo impiegato dalla Dirigente. La Fig. 4 mostra la frequenza dei vari aspetti di leadership che emergono durante le attività svolte. L'aspetto più importante è quello relativo a 'Fornisce supporto individuale' (28%). Lei si mostra sempre pronta a garantire l'uso delle risorse della scuola per facilitare il lavoro degli insegnanti. In alcuni casi dove le risorse sono abbastanza scarse (come ad esempio l'eccessivo uso della fotocopiatrice), la Dirigente adotta una comunicazione diretta con gli insegnanti cercando di trovare strategie alternative di budget oppure didattiche. Lei si dimostra abbastanza diretta e oggettiva nelle sue scelte e cerca di raggiungere il consenso esponendo sempre le sue opinioni, dimostrando anche di essere risolutiva in caso di disaccordo.

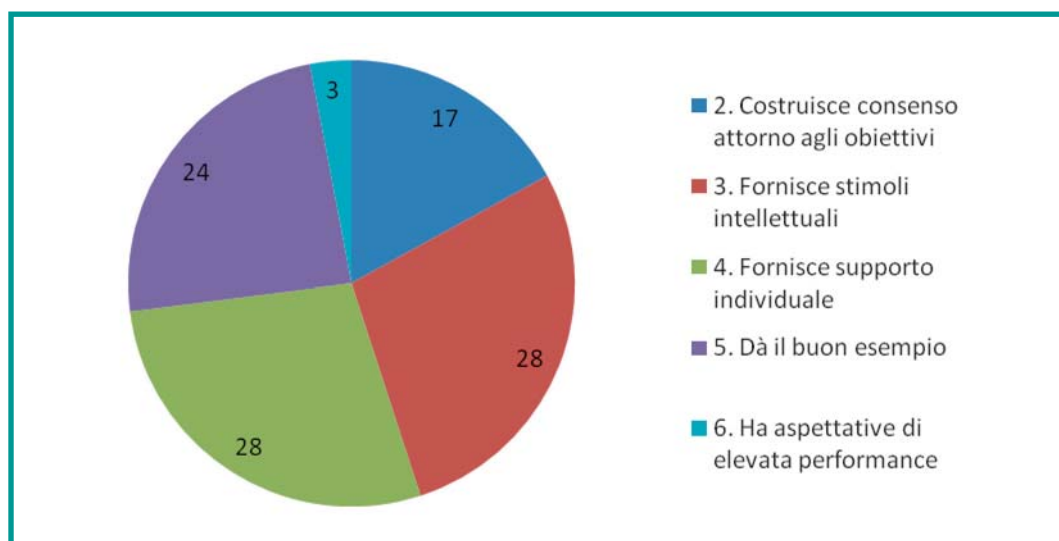


Fig. 4 - Distribuzione del Tempo impiegato secondo gli Aspetti di Leadership (dati in %).

	% Tempo Osservazioni	Aspetti di Leadership	% Tempo rispetto agli aspetti di Leadership
--	----------------------	-----------------------	---

Gestione dei processi di istruzione e apprendimento

A1	Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	5%	2, 3, 5	4%
A5	Insegna in classe	1%	5	1%
A7	Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	3%	4, 6	1%
A8	Osservare il lavoro degli studenti	0%	-	-
A9	Occuparsi del comportamento degli studenti	2%	3, 4	1%
A10	Gite con gli studenti	1%	5	1%

Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità

A21	Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	7%	3, 4	1%
A22	Costruisce Partnerships con gli stakeholder	1%	-	-
A24	Fa parte di un Network	0%	-	-

Gestione amministrativa

B1	Pianifica, organizza, coordina il lavoro	9%	3, 4, 6	2%
B2	Gestisce le finanze e il budget	2%	4	0%
B3	Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	30%	3	0%
B4	Monitora impegni scolastici	1%	3	0%
B5	Risolve problemi di manutenzione	12%	-	-
B6	Risponde ai problemi di natura amministrativa	4%	2, 3, 4	2%
B7	Risolve problemi di Risorse Umane	2%	4	1%
B8	Allocamento delle Risorse	2%	4	2%
B9	Viaggi	5%	-	-

Attività personali

C1	Tempo Personale	10%	-	-
C2	Discussioni	4%	-	-

Tab. 4 - Percentuale del Tempo impiegato secondo gli aspetti di leadership.

L'altro aspetto importante è quello relativo a *'Dà il Buon Esempio'* (24%). Questa è una delle caratteristiche più importanti della Dirigente, la quale solitamente si fa carico delle responsabilità amministrative, dando libertà d'azione agli insegnanti sulle attività didattiche. Si preoccupa di dare supporto e di risolvere le varie questioni riguardo ai rapporti con le famiglie oppure prendendosi carico per prima delle varie attività amministrative.

L'aspetto relativo a *'Costruire il Consenso attorno agli Obiettivi'* (28%) ha una frequenza pari a quella del primo aspetto; tale frequenza è dovuta soprattutto alla riunione del Collegio Docenti, dove la Dirigente ha dimostrato di incoraggiare a riesaminare i presupposti di lavoro dei docenti, a valutare le proprie attività didattiche, o a perseguire obiettivi specifici di apprendimento professionale. Questo aspetto però, può essere visto come atipico, visto che non emerge durante le altre attività rilevate nella settimana di osservazione.

12.6. Caratteristiche del Lavoro

La Dirigente compie varie attività durante la settimana. Si rilevano oltre 400 attività abbastanza continue. Solo in 38 casi ci sono stati interruzioni per attività non programmate, richieste urgenti, telefonate oppure firme veloci. La durata delle attività si aggira attorno a uno o a cinque minuti (Tab. 5), per un totale di 153 attività. Le attività più prolungate, anche se hanno una frequenza minore, dimostrano la metodicità della Dirigente nella programmazione del suo lavoro e il dedicarsi a task importanti come comunicazioni al collegio docenti, riunioni con stakeholder diversi, discussioni con le famiglie oppure studenti con bisogni speciali e con problemi di comportamento.

Minuti	1	5	10	15	20	>20
N. Attività	126	127	68	25	23	31
Percentuale	32%	32%	17%	6%	6%	8%

Tab. 5 - Durata delle Attività.

La Tab. 6 rappresenta la divisione delle attività secondo la programmazione e i luoghi. Le attività non programmate rappresentano la percentuale più alta; questo è dovuto all'incidenza delle attività non programmate svolte in ufficio che sono composte per la maggior parte da attività amministrative come leggere le email, scrivere report, firme, ecc.

La Tab. 7 mostra una divisione del tempo per le varie attività programmate e non programmate, dove è coinvolta solo la Diri-

	Non Programmate	Programmate
Atrio	5%	0%
Aula	2%	0%
Aula Insegnanti	0%	0%
Aula magna	0%	5%
Corridoio	1%	0%
Cortile	0%	1%
Macchina	1%	2%
Neuropsichiatra	0%	5%
Pausa Pranzo	5%	0%
Reception	0%	0%
Altre Scuole	0%	11%
Segreteria	6%	0%
Ufficio	53%	4%
Totale	72%	28%

Tab. 6 - Distribuzione del tempo rispetto alla programmazione delle attività e ai luoghi.

gente oppure vengono coinvolte anche altre persone. Le attività non programmate sono di solito divise abbastanza proporzionalmente tra le attività dove la Dirigente si trova da sola (41%) oppure con altre persone (59%). Bisogna considerare che le attività non programmate contano per più del 70% del tempo totale della Dirigente. Le attività programmate sono chiaramente svolte con altre persone.

Attività Non-Programmate		Attività Programmate	
Dirigente	Altri	Dirigente	Altri
41%	59%	1%	99%

Tab. 7 - Divisione del Tempo per Attori.

La Tab. 8 mostra il tempo speso con altro personale, interno ed esterno alla scuola. La Dirigente spende molto del suo tempo da sola (34%) e il resto con lo staff scolastico (51%). Il contatto con persone esterne alla scuola (15%) è dovuto principalmente al controllo qualità, ma anche ad incontri con coordinatori del Dipartimento della Conoscenza oppure medici per alcuni casi particolari. La Tab. 9 mostra una divisione del tempo speso con il personale ammini-

strativo e gli insegnanti. La Dirigente spende poco tempo con il personale amministrativo e si impegna di più con gli insegnanti. Questo è dovuto anche alla sua conoscenza delle pratiche amministrative e al fatto che si fa solitamente carico delle attività del personale amministrativo dando il buon esempio. I dati della tabella mostrano che la Dirigente spende più tempo con gli insegnanti rispetto al tempo in cui è da sola oppure con il personale amministrativo, questo è dovuto in parte ad alcuni eventi, come il Collegio Docenti (durata 165').

	Da Sola	Staff della Scuola	Staff Esterno ¹
Minuti	851	1293	381
Percentuale	34%	51%	15%

Tab. 8 - Tempo speso con altre persone.

	Da Sola	Insegnanti	Personale Amministrativo
Minuti	851	1007	286
Percentuale	40%	47%	13%

Tab. 9 - Tempo speso con il personale della scuola.

12.7. Sintesi delle evidenze

Questo caso espone le categorie delle attività della Dirigente, evidenziando la loro complessità e variabilità. Il caso è costruito sulle osservazioni di una settimana in merito alle caratteristiche di lavoro di una Dirigente, cosa che rende difficile la comparabilità con altre scuole in contesti e momenti diversi, ma può sempre essere utile nell'interpretazione di casi analoghi, dove il background scolastico e del Dirigente possono essere paragonabili.

Il numero delle attività analizzate durante la settimana supera le 400, con un tempo medio per il completamento di ciascuna attività attorno ai 7 minuti. La categoria principale dove si vedono concentrate le attività svolte dalla Dirigente è quella della *Gestione amministrativa*. La Dirigente, durante l'osservazione, si è mostrata molto focalizzata nelle questioni amministrative, tenendo sempre sotto controllo le varie problematiche amministrative e facendosi spesso carico anche del lavoro amministrativo grazie alle sue competenze gestionali. In effetti si può notare che il 50% del suo tempo viene

¹ Include Operatore del Controllo di Qualità, Altri Dirigenti, Responsabile del Dipartimento di Conoscenza

speso nel suo ufficio, dove svolge principalmente attività di lavoro al computer per leggere report, rispondere alla corrispondenza con diversi stakeholder e compiere varie attività amministrative.

Ciononostante la Dirigente è attenta alle relazioni con le famiglie, accogliendo sempre i genitori nel suo ufficio. Questa sembra una sua forma di controllo nella scuola, dove le distanze dello staff sono percepibili. Lei valuta importanti i contatti diretti con gli insegnanti e cerca di trovare spazi informali per accrescere la comunicazione e diminuire la distanza percepita, anche se in molti casi si coglie una sorta di spazio vuoto tra il personale amministrativo e gli insegnanti.

I tratti di leadership più distintivi sono quelli di fornire supporto individuale e stimoli intellettuali (anche se gli ultimi sono stati evidenziati maggiormente nel collegio docenti e possono essere considerati atipici durante l'osservazione). La Dirigente non interferisce con il lavoro degli insegnanti se non per fornire il dovuto supporto amministrativo. Questa sembra una caratteristica molto positiva e ben accolta dagli insegnanti, grazie alla facilità nel compiere il loro lavoro, essendo alleggeriti dai carichi amministrativi. La Dirigente si dimostra molto capace nell'anticipare tutte le problematiche amministrative connesse direttamente al lavoro didattico e anche nel facilitare in molti casi le scelte degli insegnanti riguardo a casi comportamentali problematici o di alunni con bisogni educativi speciali.

Tuttavia le caratteristiche di leadership vengono notate in pochi casi, dovuto anche ai limiti dell'osservazione. Durante il periodo di osservazione, la Dirigente è stata per quasi il 40% del tempo da sola e si rileva che solo nel 18% dei casi emergono attività di leadership. Questo rende poco leggibile questo caso sotto gli aspetti di leadership.

Capitolo 13

Caso di studio: Istituto Comprensivo Ladino di Fassa ("Scola Ladina de Fascia")

Dirigente Scolastico: Mirella Florian

13.1. Il clima scolastico percepito e breve profilo della DS

L'Istituto Comprensivo Ladino di Fassa è uno dei pochi istituti onnicomprensivi della Provincia di Trento. Situato nel territorio della Valle di Fassa, comprende infatti al suo interno la scuola materna, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado. L'istituto è presente nei piccoli centri della zona: a Canazei si trova la scuola d'infanzia e un plesso della scuola primaria; a Campitello si trova la scuola secondaria di primo grado; a Pera la scuola d'infanzia; a Vigo la scuola primaria; a Moena la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado; a Soraga la scuola d'infanzia e la scuola primaria; a Pozza, il centro principale per la scuola, e per la comunità locale, si trovano la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado, e la tripartizione della scuola secondaria di secondo grado: il Liceo Artistico, il Liceo Scientifico e il Liceo Ladino delle Lingue. È facilmente comprensibile come la scuola sia un punto di riferimento all'interno del contesto sociale e culturale locale.

La scuola si trova all'interno di un network istituzionale per la tutela della minoranza linguistica ladina. La normativa provinciale prevede, infatti, varie istituzioni per realizzare questo scopo, l'Istituto Culturale Ladino (Istitut Cultural Ladin "Majon di Fascegn"), il Museo Ladino di Fassa (il Museo Ladin de Fascia), il Comun General de Fascia che rappresenta la Comunità di Valle locale, e la Sorastanza de la Scola Ladina de Fascia, che è rappresentata dalla scuola locale, al cui interno troviamo, oltre ai vari cicli di istruzione, anche l'OLFED (Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didatica), che è una sorta di IPRASE ladino. Molti di questi enti e di queste istituzioni locali appariranno come protagonisti attivi di questa osservazione.

Nel suo progetto di istituto la scuola dichiara un forte radicamento con il territorio, e soprattutto con le realtà economiche, sociali e culturali. Tale collaborazione avviene sia in termini di rete di scuole, ma anche e soprattutto con protocolli di collaborazione con enti e istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio. Anche una parte di tali rappresentanti del contesto locale comparirà all'interno di questa osservazione.

L'osservazione si è svolta durante la settimana dedicata alla celebrazione della lingua e della cultura Ladina. Secondo le ultime statistiche gli abitanti che dichiarano di parlare la lingua ladina sono nella Comunità di Fassa circa 8400 (circa 82%), in una zona in cui risiedono circa 10200 abitanti. La presenza, e l'uso attivo e attualizzato, di tale lingua è dunque consistente, tale da trasformarla in una maggioranza locale, all'interno di una minoranza provinciale (i Ladini sono circa il 3,5% della popolazione locale). Durante la settimana della lingua Ladina vengono realizzate varie attività culturali e sociali. La scuola partecipa a queste attività e ha un ruolo di primo piano nella promozione e diffusione nell'uso della lingua. Anche la lingua Ladina, oltre ai luoghi e alle persone, sarà uno degli elementi centrali di questa osservazione, visto che è utilizzata anche per scopi istituzionali e non solo nell'interazione sociale quotidiana.

L'osservazione ha avuto inizio nella sede "fisica" della leadership scolastica, cioè il plesso di Pozza di Fassa. Si tratta di una struttura multi comprensoriale in cui, a distanza di poche centinaia di metri si trovano gli uffici amministrativi e dirigenziali, la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado. Tale struttura multi-sito include all'interno anche spazi non strettamente scolastici. Ad esempio nelle vicinanze della struttura amministrativa dirigenziale è presente una casa cantoniera in parte inutilizzata. Nei locali della scuola secondaria di primo grado è ospitato un centro dell'ANFASS Trentino (la sede locale dell'Onlus che a livello nazionale tutela i diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie, con il laboratorio di falegnameria e le strutture di accoglienza diurna degli utenti. Tra i vari plessi è presente anche un asilo (che non fa parte della Scuola Ladina di Fascia, ma è a gestione comunale, come nel resto del Trentino e d'Italia), un centro commerciale, e abitazioni civili e a uso turistico. Alcuni di questi "siti" entreranno all'interno dell'osservazione, come la Casa Cantoniera e la sede dell'ANFASS.

Il primo sito in cui si è svolta l'osservazione è lo stabile che ospita, dal piano più alto al piano più basso, l'ufficio della Dirigenza al secondo piano (qui chiamata Sorastant) e la relativa segreteria; gli uffici amministrativi al primo piano; l'aula magna dell'istituto al piano terra. In realtà l'edificio ha anche un proseguo ad un livello sotto il piano terra, che mette in comunicazione la struttura con l'edificio di fronte che ospita le classi della scuola secondaria di

secondo grado, e la sede dell'OLFED. Per raggiungere l'ufficio della Sorastant, si arriva al secondo piano dell'edificio, e lo si trova al termine di un breve corridoio sui cui lati sono presenti gli uffici del Vicario, dello staff immediatamente prossimale alla Dirigente Scolastica (ad esempio la referente BES, o la referente della scuola d'infanzia), oltre che una stanza per "gli ospiti" e i servizi. L'ambiente appare da subito molto accogliente: l'architettura alpina, con una costanza presenza di strutture e oggetti in legno, dà un senso di calma e di confort appena all'interno dello stabile.

L'ufficio della Sorastant conferma questa impressione: le travi a vista, il legno dei pavimenti, gli oggetti e gli arredi di legno che riempiono la stanza (tra cui anche un grande crocifisso) fanno sentire accolti come prima sensazione. L'ufficio è molto spazioso, e tali dimensioni consentono una chiara suddivisione degli spazi in almeno due sezioni: una, sulla sinistra appena si entra, dedicata alla postazione di lavoro, con un'ampia scrivania e le tecnologie d'ufficio; una dedicata alle riunioni e agli incontri sociali, con un grande tavolo di forma rettangolare, con otto ampie poltrone intorno, subito visibile di fronte appena si apre la porta. Anche gli altri uffici che precedono l'ufficio della Sorastant hanno questa positiva prima impressione, seppur con dimensioni più ridotte.

Al mio arrivo la porta dell'ufficio della Sorastant è aperta e vengo accolto da una sua segretaria che mi introduce all'interno. Mirella Florian è dirigente dal 2007, ed è stata insegnante di materie scientifiche in questa scuola, oltre ad aver insegnato in passato anche a Trento (mi dice «viaggiando ogni giorno da Pozza a Trento in automobile, in tutte le stagioni»). Questo è dunque il suo sesto anno di dirigenza in questa scuola.

13.2. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

La prima sessione di osservazione in assoluto è iniziata alle 8:15 del 5 maggio 2014, nell'ufficio della Sorastant. Come era prevedibile la prima mezz'ora di osservazione è stata dedicata alla socializzazione dell'osservazione da parte dell'osservatore e a rispondere alle domande di approfondimento del Dirigente Scolastico. Per l'osservatore è stato anche il momento per apprendere gli elementi fondamentali sulla struttura e il funzionamento della scuola, oltre che sull'intero scenario di osservazioni previsto per la settimana (è in questa prima parte che è stata comunicata l'attività della scuola nell'ambito della settimana Ladina). Tecnicamente i dati raccolti per questa osservazione sono stati direttamente inseriti nel file di analisi per le sessioni avvenute nell'ufficio della DS (in cui mi è stato attribuito un "posto fisso", sul bordo più stretto del tavolo del-

le riunioni); per le sessioni esterne all'ufficio della DS è stato utilizzato un blocco per gli appunti cartacei, e i dati così raccolti sono stati immediatamente trascritti, nelle pause tra le sessioni di osservazione, nel file di analisi.

Area di Gestione	N. Attività	Totale Tempo	Tempo Medio	Min.	Max.	Deviazione Stnd.
Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento	17	6:48	0:24	0:03	3:00	0:41
Gestione delle Relazione con le Famiglie e con la Comunità	21	11:27	0:32	0:01	3:00	0:40
Gestione Amministrativa	65	20:46	0:19	0:02	2:14	0:27
Attività Personali	16	7:32	0:28	0:01	1:20	0:31
Totali/medie	119	46:34	0:23	0:01	3:00	0:33

Tab. 1 - Numero Attività e divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione.

Come si può vedere dai dati in Tab. 1, sono state complessivamente raccolte, identificate e codificate, 119 unità osservative, tra le quattro categorie principali: Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento, Gestione delle Relazioni con le Famiglie e con la Comunità, Gestione Amministrativa e Attività Personali. Dal punto di vista del tempo, sono state oggetto di osservazione delle attività per 46 ore e 34 minuti. Come si vedrà in seguito una parte di queste attività non sono state direttamente osservate, per varie ragioni (ad esempio di disponibilità dell'osservatore, ragioni etiche, ...). Considerando in assoluto la frequenza delle attività in base alle aree di gestione, l'ambito Gestione Amministrativa è quello che risulta decisamente più presente, con 65 unità osservate. Le Attività Personali e la Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento sono le dimensioni più sottostimate dal punto di vista delle frequenze assolute. Il dato non deve sorprendere: questa osservazione conferma la presenza di frequenti e brevi attività amministrative, e di medio-lunghe e meno frequenti attività a supporto della didattica e degli apprendimenti. Grosso modo le proporzioni vengono mantenute anche per quanto riguarda i tempi: la maggior parte del tempo è dedicata alla Gestione amministrativa (quasi il 45%), seguita dalla Gestione della Relazione con le Famiglie e la Comunità (25%), e a chiudere le Attività Personali (16%) e la Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento (15%). Tali dati sono rappresentati anche nel grafico in Fig. 1.

In media le attività osservate hanno avuto una durata di circa 23 minuti, con un'ampia gamma di possibili durate: da un minuto a 3

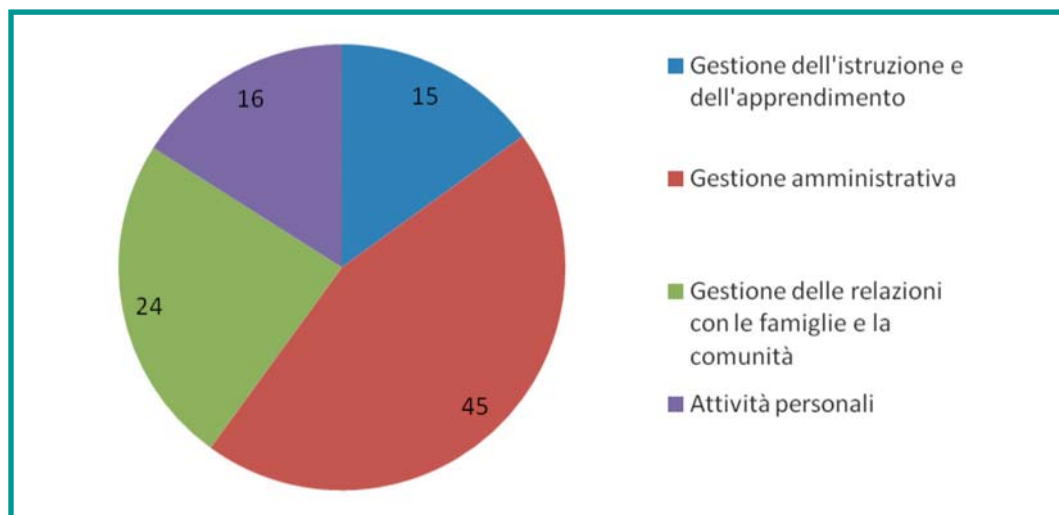


Fig. 1 - Divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione (dati in %).

ore. Effettivamente, in media, le attività più brevi sono quelle a carattere amministrativo ($M = 0:19$, $DS = 0:27$). Si tratta anche delle attività con meno dispersione dalla media in termini di durata, quindi maggiormente omogenee per quanto riguarda l'aspetto temporale.

Zona	Tempo (hh:min)
Ufficio DS	19:19
Plessi della Scuola	09:10
Ristoranti	05:54
Ufficio Vicario DS	04:39
Aula Magna Istituto Ladino	03:40
Automobile DS	02:19
Sede ANFAS nella Sede scuola superiore	00:57
Casa Cantoniera	00:15
Percorso tra Ufficio e Casa Cantoniera	00:07
Percorso tra Ufficio e Scuola media	00:07
Percorso tra Ufficio e Sede ANFAS	00:05
Totale	46:35

Tab. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone.

Per quanto riguarda i luoghi in cui si è svolta l'osservazione nei cinque giorni della settimana considerata, una sintesi è disponibile in Tab. 2. Come si può vedere si tratta di luoghi molto diversi tra loro: l'ufficio del DS, la sua automobile (che in una settimana come quella della Lingua e Cultura Ladina è stata molto utilizzata per gli spostamenti), i vari plessi della scuola, la già citata Casa Cantoniera. In assoluto, il luogo in cui sono state osservate maggiormente le attività è l'ufficio del DS, con circa 19 ore e 20 minuti. A seguire i vari plessi della scuola, dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado (con circa 9 ore complessive) e via via per arrivare ai luoghi di transizione, come i percorsi pedonali tra i vari siti della scuola a Pozza di Fassa, che durano solo pochi minuti. È interessante come l'ufficio del vicario sia stato praticamente l'unico del piano in cui è situato l'ufficio della DS ad essere frequentato da quest'ultima per attività di lavoro (per circa 4 ore e 39 minuti).

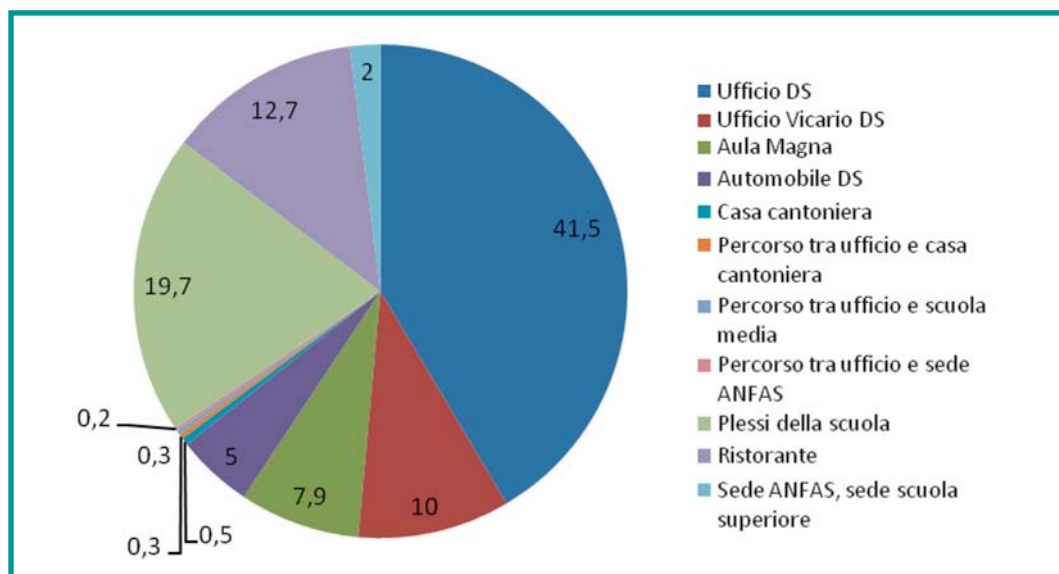


Fig. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone (dati in %).

Il luogo principale delle attività della settimana diventa dunque l'ufficio del DS, anche se bisogna considerare che altri luoghi, in cui si è stazionato per minor tempo, possono essere considerati altrettanto importanti per le attività gestionali e di leadership. Alcuni luoghi ad esempio sono semplicemente l'esito di attività iniziate molto prima, e concluse successivamente alla visita fisica. Si consideri ad esempio il caso della Casa Cantoniera: la visita dura complessivamente 15 minuti, ma se dovessimo considerare il pregresso di riunioni e telefonate, e le stesse attività svolte successivamente alla visita, in questa settimana, arriviamo a superare le 5 ore, per

Dimensione / Funzione	Tempo (hh:mn)	Percentuale
A.1. Gestione dell'Istruzione dell'Apprendimento		
Valutazione e assessment	0:04	0,2%
Discussione sul rendimento scolastico degli studenti	1:25	3,1%
Osservare il lavoro degli student	0:11	0,4%
Mentoring e coaching	0:02	0,1%
Miglioramento della scuola,pianificazione e attuazione	4:37	9,9%
Occuparsi del comportamento degli studenti	0:26	1,0%
A.2. Gestione delle Relazioni con le Famiglie e la Comunità		
Costruire partnership con gli stakeholders	8:02	17,2%
Partecipare e rispondere ai protocolli normative e politici per accedere alle risorse locali e regionali	3:24	7,3%
B. Gestione Amministrativa		
Risponde ai problemi di natura amministrativa	5:45	12,3%
Risolve problemi di risorse umane	1:39	3,6%
Risolve problem di manutenzione della gestione scolastica	2:01	4,4%
Gestisce le finanze e il budget	0:24	0,9%
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	0:50	1,8%
Risponde alle email, comunicazioni scritte, complete/scrive I rapport, telefona	8:02	17,2%
Viaggi e spostamenti	2:01	4,4%
C. Attività Personali		
Discussioni con l'osservatore	1:00	2,2%
Tempo personale	6:32	14,0%

Tab. 3 - Distribuzione del tempo dedicato alle attività categorizzate per dimensioni / funzioni gestionali.

circa l'11% del tempo complessivo dell'osservazione settimanale. Questo non è l'unico evento multi-sito di questa settimana (un altro esempio è una visita in una classe della scuola secondaria di primo grado per un problema comportamentale di un alunno, che è stata pianificata in precedenza, e commentata in seguito con insegnanti

e collaboratori), ma può essere considerato un esempio ottimale di tale mobilità, non solo fisica, negli eventi osservati.

Un altro dato interessante riguarda la presenza considerevole nei diversi plessi della scuola (praticamente in tutti i plessi, nell'arco di una settimana, anche per la già citata Settimana Ladina). Un quinto del tempo delle osservazioni si è svolto nei diversi plessi della scuola. Se sommiamo il tempo passato in auto per arrivare ai singoli plessi arriviamo al 35% del tempo osservato direttamente e indirettamente dedicato alle visite nelle varie sedi scolastiche sparse per il territorio.

In Tab. 3 sono riportati i tempi e le percentuali dei tempi delle diverse tipologie di attività in base alle dimensioni di management e di attività organizzative. Nella prima dimensione, Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento, sono state dedicate in prevalenza risorse temporali dalla DS per quanto riguarda il Miglioramento della scuola, la pianificazione e l'attuazione (circa 4 ore e 40 minuti, quasi il 10% delle attività osservate durante la settimana). Seguono staccate di quasi 3 ore di durata la Discussione sul rendimento scolastico degli studenti (per 1 ora e 25 minuti). Rimangono sullo sfondo attività più residuali dal punto di vista del tempo dedicato, come il Mentoring e il Coaching, la Valutazione e l'Assessment, o questioni legate al Comportamento degli studenti. È interessante conoscere con quali figure e in quali situazioni avvengono tali attività. Se ad esempio le attività sul Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione vengono completamente svolte con lo staff interno alla scuola (amministrativo e insegnanti), l'ora e mezza circa in una settimana dedicata alla Discussione sul rendimento scolastico degli studenti viene svolta praticamente con qualsiasi figura interna e esterna alla scuola: dal DS da solo (circa 17 minuti), dal DS con staff interno (40 minuti), dal DS con interlocutori esterni (7 minuti), e dal DS con entrambe le figure contemporaneamente (circa 20 minuti). Il rendimento scolastico si dimostra dunque un tipico "oggetto di confine" ("boundary object") che la scuola condivide tra il proprio interno e l'esterno.

Per quanto riguarda la dimensione Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità, si tratta in prevalenza di attività di interazione con quest'ultima categoria, e in maniera molto minimale con le famiglie. In questo caso 8 ore circa (il 17% del totale osservato) sono destinate ad un intenso lavoro nella comunità locale, soprattutto per quanto riguarda le attività della Settimana Ladina. Si tratta in realtà di un rapporto particolare con la comunità, perché avviene comunque all'interno degli spazi scolastici, che vengono però usati per attivare più soggetti significativi nella comunità (enti locali, organizzazioni, ...). Approfondendo le tipologie di soggetti con cui vengono svolte queste attività, infatti, scopriamo come siano in buona parte realizzate con entrambe le tipologie di soggetti, sia

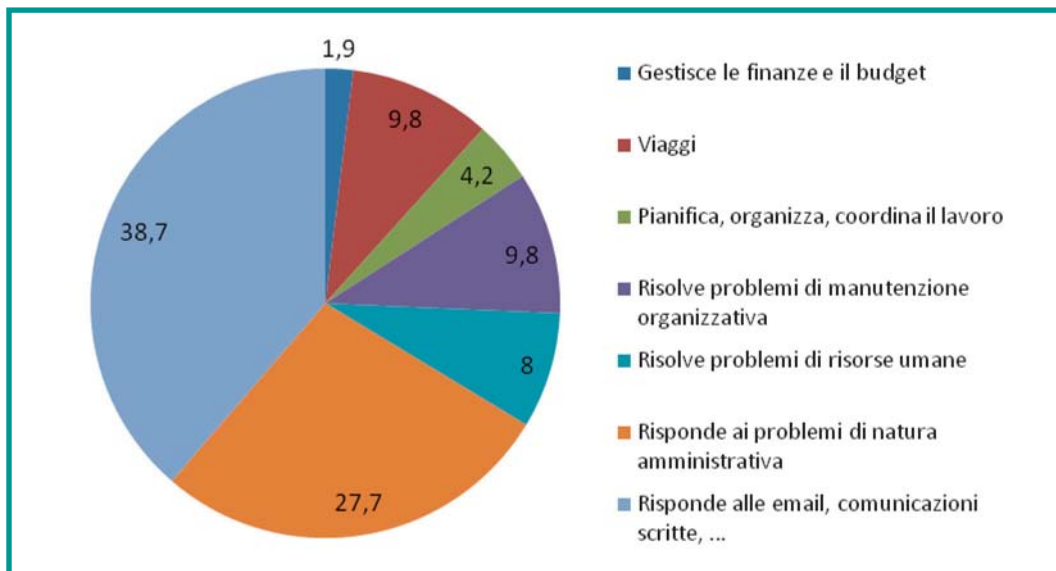


Fig. 3 - Divisione del tempo nella categoria di Gestione Amministrativa (NB: % sul totale delle attività amministrative).

interni che esterni alla scuola (per circa 7 ore e 30 minuti). Le attività svolte unicamente con lo staff interno sono minime, circa 4 minuti in una settimana, su questa categoria. Un discorso simile può essere fatto per l'altra sottocategoria presente in questa dimensione, cioè Partecipare e rispondere ai protocolli normative e politici per accedere alle risorse locali e regionali, in cui la maggior parte del tempo è speso con entrambe le tipologie di soggetti (interni e esterni alla scuola).

Sulla Gestione Amministrativa (i tempi in percentuale di questa dimensione sono presenti anche nel grafico in Fig. 3) si tratta in prevalenza di attività individuali di gestione delle comunicazioni interne ed esterne alla scuola, da parte del DS, e di gestione in genere della documentistica legata all'attività della scuola (complessivamente circa 8 ore, per il 17% del tempo totale); a seguire risposta e soluzione a problemi di natura amministrativa (5 ore e 45 minuti, circa il 12% del tempo complessivo). Rimangono decisamente sullo sfondo altri elementi di natura amministrativa, come la gestione di problematiche legate alle risorse umane (1 ora e 39 minuti, circa il 3,6%), o la gestione ordinaria della scuola (circa 2 ore). Oppure viaggi e spostamenti (2 ore). Quasi influenti, secondo lo schema di analisi, la gestione della parte finanziaria e del budget (meno di 30 minuti in una settimana), e di pianificazione e organizzazione del lavoro (poco meno di un'ora). L'attività più prevalente in questa sezione, la gestione delle comunicazioni interne e esterne e la gestione dei documenti interni, viene svolta in buona parte individualmente (circa 5 ore e 30 minuti), anche se una buona fetta di tempo

per la realizzazione di queste attività è spesa con esterni all'istituzione scolastica (circa 2 ore e 30 minuti), frequentemente al telefono. Le attività amministrative vengono svolte nella maggior parte del tempo con personale interno alla scuola (circa 8 ore e 30 minuti), anche se i rapporti con il personale esterno non sono minimali dal punto di vista del tempo (circa 3 ore di tempo).

Per quanto riguarda le attività personali, in genere si tratta di tempo dedicato alle esigenze del DS, come ad esempio per i pasti (circa 6 ore in una settimana). Un'ora è stata dedicata alla discussione con l'osservatore sui temi legati all'intervista.

13.3. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Il grafico in Fig. 4 sintetizza le percentuali di tempo dedicate complessivamente agli aspetti di leadership considerati nel modello di analisi. Come si può vedere l'aspetto di leadership più evidente dal punto di vista del tempo è il 4. Fornisce supporto individuale (circa 31%), seguito da 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola (28%), e 7. Costruisce una struttura organizzativa collaborativa (27%). Rimangono più sottostimati aspetti legati alle performance (5%), al consenso intorno agli obiettivi (10%), alla promozione di una visione condivisa (12%).

Un ulteriore approfondimento rispetto a questi elementi è presente in Tab. 4, in cui ciascuna macro-dimensione è declinata nelle sottodimensioni, e per ciascuna di queste sono indicate le % di tempo osservato, gli aspetti di leadership identificati dall'osservatore, e la % di tempo riconducibile alla presenza di tali aspetti di leadership. Un primo commento sui dati della tabella è realizzabile focalizzandoci sulla presenza di differenti aspetti di leadership. Nella prima macro-dimensione, la sottocategoria che concentra la maggior parte di differenti aspetti è la Discussione sul rendimento scolastico degli studenti, in cui troviamo ben cinque diversi aspetti di leadership: 2. Costruisce consenso intorno agli obiettivi, 4. Fornisce supporto individuale, 5. Da il buon esempio, 7. Costruisce una struttura Organizzativa Collaborativa, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola. In questo caso il tempo osservato corrisponde al tempo in cui sono stati rintracciati gli aspetti di leadership. Si tratta, in questo caso, di aspetti di leadership che vanno consistentemente ad intercettare la dimensione sociale e culturale dell'attività del DS: dare supporto, curare valori e cultura scolastica, facilitare la collaborazione. È interessante notare come questo avvenga per un tema molto individuale come l'apprendimento e il rendimento scolastico degli studenti. Uno scenario simile, in termini di aspetti di leadership, emerge anche sul focus sul comportamento degli

	% Tempo Osservazioni	Aspetti di Leadership	% Tempo rispetto agli aspetti di Leadership
Gestione dell'Istruzione dell'Apprendimento			
Valutazione e assessment	0,2%	3,4	0,2%
Discussione sul rendimento scolastico degli studenti	3,1%	2,4,5,7,8	3,1%
Osservare il lavoro degli student	0,4%	7,2	0,4%
Mentoring e coaching	0,1%	4,7	0,1%
Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	9,9%	2,7	3,5%
Occuparsi del comportamento degli studenti	1,0%	4,5,7,8	1,0%
Gestione delle Relazioni con le Famiglie e la Comunità			
Costruire partnership con gli stakeholders	17,2%	1,5,8	17,2%
Partecipare e rispondere ai protocolli normative e politici per accedere alle risorse locali e regionali	7,3%	1,7,8	0,9%
Gestione Amministrativa			
Risponde ai problemi di natura amministrativa	12,3%	4,7	3,8%
Risolve problemi di risorse umane	3,6%	2,4,6	3,1%
Risolve problemi di manutenzione della gestione scolastica	4,4%	2,4,5,6,7,8	4,4%
Gestisce le finanze e il budget	0,9%	2,4,5,7	0,9%
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	1,8%	4,5,6	1,9%
Risponde alle email, comunicazioni scritte, complete/scrive I rapport, telefona	17,2%	4,5,8	0,4%
Viaggi e spostamenti	4,4%	–	–
Attività Personali			
Discussioni con l'osservatore	2,2%	8	2,1%
Tempo personale	14,0%	–	–

Tab. 4 - Percentuale del Tempo impiegato secondo gli aspetti di leadership.

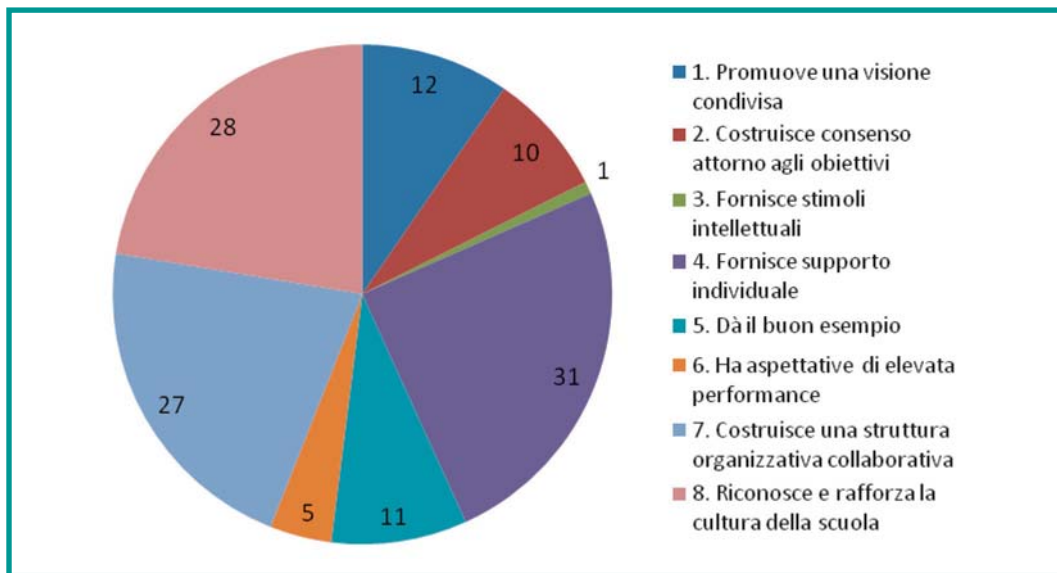


Fig. 4 - Distribuzione del Tempo impiegato secondo gli Aspetti di Leadership (dati in %).

studenti, in cui gli aspetti emersi sono quattro: 4. Fornisce supporto individuale, 5. Da il buon esempio, 7. Costruisce una struttura Organizzativa Collaborativa, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola.

Per quanto riguarda la gestione delle relazioni con Famiglie e Comunità, gli aspetti di leadership emersi sono tendenzialmente simili, con l'unica differenza di un aspetto emerso. Nella costruzione di un partnership con gli stakeholders (che intercetta la maggior percentuale di tempo, il 17%, dell'intera osservazione) gli aspetti di leadership emersi sono: 1. Promuove una visione condivisa, 5. Da il buon esempio, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola. Nella seconda sotto dimensione, Partecipare e rispondere ai protocolli normative e politici per accedere alle risorse locali e regionali, sono: 1. Promuove una visione condivisa, 7. Costruisce una struttura Organizzativa Collaborativa, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola. A parte il primo, si tratta di elementi già emersi nella prima dimensione di management. Le differenze sono riscontrabili nel tempo evidenziato per gli aspetti di leadership sul totale: nel caso della seconda dimensione, infatti, solo lo 0,9% del tempo, sul complessivo dell'osservazione, è descrivibile in termini di aspetti di leadership.

Nella gestione amministrativa, la sottodimensione che in assoluto intercetta più tipologie di leadership è la risoluzione di problemi di manutenzione della gestione scolastica. In questo caso ci sono ben sei aspetti evidenziati: 2. Costruisce consenso intorno agli obiettivi, 4. Fornisce supporto individuale, 5. Da il buon esempio, 6. Ha aspettative per elevate Performance, 7. Costruisce una struttura

Organizzativa Collaborativa, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola. La corrispondenza tra tempo osservato e tempo con aspetti di leadership è completa. Un'altra sotto attività con più aspetti di leadership è la gestione finanziaria, che presenta: 2. Costruisce consenso intorno agli obiettivi, 4. Fornisce supporto individuale, 5. Da il buon esempio, 7. Costruisce una struttura Organizzativa Collaborativa. Anche in questo caso il tempo complessivo corrisponde a quello con aspetti di leadership. La categoria con più tempo osservato è, come abbiamo già visto, l'attività di comunicazione interna e esterna, gestita in maniera prevalentemente individuale. Visto il tipo di media utilizzato (telefono e/o email) in prevalenza, è stato difficile ricostruire gli aspetti di leadership emergenti, quindi in questo caso abbiamo solo una piccola percentuale etichettabile in questo modo (lo 0,4% sul complessivo delle osservazioni), in cui gli aspetti di leadership emergenti sono: 4. Fornisce supporto individuale, 5. Da il buon esempio, 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola. L'altra sotto dimensione più frequente in termini assoluti, Risponde ai problemi di natura amministrativa, è stata categorizzata in termini di leadership solo per il 4% circa sul 12% in totale. Si tratta in prevalenza dei seguenti aspetti: 4. Fornisce supporto individuale, 7. Costruisce una struttura Organizzativa Collaborativa.

Chiudono le discussioni con l'osservatore che in prevalenza intercettano la dimensione di leadership 8. Riconosce e rafforza la cultura della scuola.

13.4. Caratteristiche del Lavoro

In questa sezione vengono riassunte, sempre considerando i tempi raccolti durante l'osservazione, le caratteristiche del lavoro del DS.

Si può innanzitutto notare, dalla Tab. 5, come l'unità minima con-

Minuti	5	15	30	>30
N. Attività	37	37	22	23
Percentuale	31,1	31,1	18,5	19,3

Tab. 5 - Durata delle Attività.

siderabile per le attività osservate è di 5 minuti. Su 119 attività osservate, ci sono 37 attività che durano almeno 5 minuti (circa il 31% del totale). Uno scenario simile per quanto riguarda le attività fino a 15 minuti, mentre abbiamo un calo di frequenze per le attività che arrivano fino ai 30 minuti e che superano questa soglia. Nel primo caso si tratta di ben 22 attività (18,5%), nel secondo di 23 attività (19,3%).

	Non Programmate	Programmate
Aula Magna Istituto Ladino	0,0%	7,9%
Automobile DS	1,3%	3,6%
Casa Cantoniera	0,0%	0,5%
Percorso tra Ufficio e casa cantoniera	0,0%	0,3%
Percorso tra Ufficio e Scuola media	0,0%	0,3%
Percorso tra Ufficio e sede ANFAS	0,0%	0,2%
Plessi della Scuola	0,0%	19,7%
Ristorante (Pranzo)	12,7%	0,0%
Sede ANFAS, Sede scuola superiore	2,0%	0,0%
Ufficio DS	18,8%	22,7%
Ufficio Vicario DS	0,0%	10,0%
Totale	34,8%	65,2%

Tab. 6 - Distribuzione del tempo rispetto alla programmazione delle attività e ai luoghi.

Le attività programmate risultano la maggior parte, circa il 65% del totale (Tab. 6). In una settimana dedicata agli eventi della comunità, può essere plausibile avere anche una discreta quantità di attività "last minute", quindi non precedentemente programmate (circa 35%). Nello specifico, considerando i luoghi, le attività non programmate si svolgono in prevalenza nel luogo che intercetta i tempi personali del DS (i ristoranti, 12,7%), ma soprattutto i tempi di lavoro, e il luogo principale di questi, cioè l'ufficio del DS (18,8%). Anche per quanto riguarda le attività programmate, l'ufficio del DS risulta il luogo più battuto (22,7%), seguito però dai vari plessi della scuola (19,7% del tempo complessivo). Altri luoghi importanti di attività programmate, risultano l'ufficio del Vicario del DS (si tratta di una settimana in cui vengono messe in cantiere attività come l'orario dell'anno prossimo, la gestione dei trasporti degli studenti, ecc.), per il 10% del tempo, e l'aula magna dell'istituto (7,9%) che accoglie una parte delle attività della settimana Ladina, ma soprattutto attività collegiali con insegnanti e studenti.

Dalla Tab. 7, si può vedere come le attività non programmate sono state realizzate in buona parte con altri soggetti oltre al DS (circa 63% di altri soggetti con il DS). Mentre le attività programmate sono quasi sempre svolte con altre persone (82,8%).

Una ulteriore distinzione di questa tempistica riguarda le figure che accompagnano o meno il DS durante le attività osservate (Tab. 8). Se per un quarto delle attività (24%) il DS è da solo, spesso nel

Attività Non-Programmate		Attività Programmate	
Dirigente	Altri	Dirigente	Altri
6:02	10:11	5:12	25:08
37,2%	62,8%	17,2%	82,8%

Tab. 7 - Divisione del Tempo per Attori.

	Da solo	DS con staff interno	DS con staff esterno	DS con entrambi
Minuti(ore)	11:15	18:25	4:05	12:49
Percentuale	24%	40%	9%	28%

Tab. 8 - Tempo speso con altre persone.

	Da solo	DS con insegnanti	DS con staff amministrativo	DS con entrambi
Minuti(ore)	11:15	17:09	13:22	0:50
Percentuale	26,4%	40,3%	31,4%	2,0%

Tab. 9 - Tempo speso con il personale della scuola.

suo ufficio, il 40% delle attività è svolto con il DS e personale interno alla scuola. Solo il 9% si svolge con personale esterno alla scuola, ma ben il 28% si svolge tra il DS e entrambe le tipologie. Questo è ancora un segno lasciato dalla settimana Ladina, probabilmente, in cui spesso le attività del DS si sono svolte al di fuori del suo ufficio, ma con la presenza di personale interno e esterno della stessa.

L'ultimo approfondimento riguarda le tipologie di persone dello staff interno alla scuola che hanno condiviso con il DS il tempo lavoro. Si tratta in prevalenza di insegnanti (40,3%) e a seguire di personale amministrativo (31,4%). Solo nel 2% dei casi si tratta di entrambe le figure.

13.5. Sintesi delle evidenze

Per concludere e riassumere gli esiti principali di questa osservazione è necessario riprendere l'ambientazione principale nella quale si è svolta. È stato già accennato più volte nei vari passaggi precedenti: non si può considerare come una settimana standard (nel caso possa esistere una) nella vita del DS (la stessa Dirigente prima di indicare questa settimana per l'osservazione aveva espresso alcune perplessità, visto l'evento comunitario al quale sarebbe

stata chiamata a partecipare attivamente). La presenza della settimana Ladina ha sicuramente influito sui tempi e sulle attività svolte dalla DS, oltre che sul network di persone incontrare e sui luoghi visitati. Sarebbe più utile e sensato dunque, considerarla come una settimana speciale, e come tale, sarebbe da considerare anche la risposta della DS a tale impegno. La domanda potrebbe essere: come può rispondere e agire un DS sollecitato in prima linea nella gestione della presenza della scuola all'interno della comunità? (quindi con un focus maggiormente esogeno rispetto agli obiettivi primari della scuola, anche se, come abbiamo già detto, tali elementi sono totalmente incorporati all'interno del POF della scuola) Le risposte possibili a questa domanda sono la sintesi degli esiti dell'osservazione a cui dedicherò la parte conclusiva di questo documento.

Innanzitutto, dal punto di vista individuale, la DS è caratterizzabile per essere "una di loro", un membro stanziale, negli ultimi anni, del corpo docente della scuola. Questa caratteristica nativa dà un tono particolare alle relazioni con gli insegnanti e il resto del personale della scuola: una sorta di autorità informale. Il fatto di essere locale è analizzabile da un duplice punto di vista: la DS è membro della comunità insegnante, ma anche membro della comunità locale, in cui risiede e vive quotidianamente. Probabilmente anche la formazione e il settore disciplinare di lavoro (in ambito scientifico), può contribuire a caratterizzare l'approccio e il metodo di lavoro come DS: focus sulle evidenze, soluzioni da testare, enfasi sui comportamenti. Un'altra caratteristica sono le competenze comunicative e relazionali, che le consentono una consistente efficacia nelle attività di DS: anche in una settimana speciale come quella osservata, la DS ha utilizzato ogni opportunità per il bene degli studenti.

L'ambiente della scuola che è riuscito a ricreare il DS, non solo quello fisico, ma anche il clima psico-sociale, è sicuramente "caldo". Ci sono sicuramente delle attenzioni su parecchie attività comunitarie, esterne alle attività curricolari della scuola, che probabilmente hanno spinto il DS a realizzare dei comportamenti non frequenti, rispetto al resto dell'anno. Esiste però, in base ai dati raccolti, anche un focus sull'apprendimento, in cui il DS si attiva in prima persona e anche e soprattutto attraverso la propria leadership distribuita.

In questa settimana speciale, dunque, il DS si è speso in prevalenza su attività amministrative in senso stretto, sia per quanto riguarda la durata che le singole unità di lavoro. Ha però dedicato un quarto del tempo complessivo ai rapporti con la comunità locale: bisognerebbe vedere se tale mole di tempo e di lavoro sul territorio possa essere presente anche al di là della settimana speciale in cui è avvenuta l'osservazione. Se guardiamo all'altro ambito principale di management, la gestione dell'istruzione e dell'apprendimento,

notiamo una presenza inferiore, non tanto in termini di unità osservate, ma di tempo dedicato. Evidentemente il DS in questa settimana speciale ha deciso di orientare la propria presenza lavorativa maggiormente sul versante comunitario, salvaguardando l'aspetto amministrativo, e tenendo in parte, temporaneamente, sullo sfondo, le questioni legate alla didattica e agli apprendimenti.

Nonostante questo i rapporti con i propri insegnanti sono i più frequenti dal punto di vista del tempo impiegato. Anche in questo caso il dato è riconducibile agli aspetti di leadership emersi: il supporto individuale dato dal DS è infatti la categoria più frequente, ed è riscontrabile su vari aspetti che riguardano la gestione dell'istruzione e dell'apprendimento, come la valutazione, il rendimento scolastico, il miglioramento della scuola. In realtà il DS cerca di dare l'esempio a tutto campo, non solo con gli insegnanti, ma anche con il personale di segreteria ad esempio. Nella Tab. 4 possiamo vedere come in tutte le funzioni di leadership questo sia un aspetto della leadership presente, spesso accoppiato con la condivisione degli obiettivi e la creazione di consenso. Possiamo ipotizzare che quest'ultimo processo sia facilitato proprio dall'azione diretta di "modello" che il DS costantemente mette in atto all'interno della sua scuola.

I luoghi in cui la DS ha esercitato la sua attività durante la settimana sono in stretta connessione con le dimensioni di leadership. L'impressione che l'osservatore ha avuto passando quasi la metà del tempo nell'ufficio del DS, è quella di un luogo completamente connesso e collegato con il resto della scuola. Anche se non presente fisicamente nelle varie location per affrontare e risolvere le situazioni, tutto appariva sotto controllo, chiaro e gestibile all'interno dell'ufficio. Gli spostamenti nella settimana si sono rivelati necessari più per questioni formali (e quindi spesso erano già organizzati) che per una prassi consolidata. In alcuni plessi, in base a quello che dice la stessa DS, le sue presenze nei plessi sono meno di cinque all'anno.

La specialità di tale settimana, dunque, ha sicuramente influenzato anche i luoghi dell'attività del DS. Anche se l'ufficio rimane il luogo prevalente, con poco meno del tempo complessivo, è soprattutto la parte dei plessi, legata alle attività per la settimana ladina, ad aver influenzato l'utilizzo del tempo. La risposta del DS alla particolarità della settimana è stata quella di localizzare il più possibile i propri luoghi di azione, anche entrando all'interno di spazi, come si è visto, nei quali la presenza del DS è decisamente sporadica nel corso dell'anno. Un aspetto interessante emerso dai luoghi, e dal tempo dedicato, è la stretta interconnessione tra più luoghi all'interno di uniche attività. Un esempio per tutti è la visita alla Casa Cantoniera per raggiungere il possibile obiettivo di utilizzo degli spazi a fini didattici: la visita è stata relativamente breve, ma è

stata preceduta ed è stata seguita da altre attività legate a questa, in luoghi diversi. Un modo diverso per gestire i rapporti con il territorio, e cercare allo stesso tempo lavorare sull'efficacia della scuola, può essere ricondotto alle particolari condizioni della settimana osservata. Anche in questo caso ci sono stretti collegamenti tra la gestione dei luoghi e il focus sull'apprendimento degli studenti. La Casa Cantoniera diventa un "oggetto di confine" su cui basare in futuro la continuità delle attività di apprendimento (visto che nell'anno successivo mancheranno degli spazi a scuola), e se possibile il loro miglioramento. E questo oggetto di confine mette in relazione la scuola con la Comunità locale non solo per fini istituzionali, ma anche per potenziare gli ambienti di apprendimento.

Su questo versante, le attività di management sul "core" didattico di attività (oltre che essersi ristrette in termini temporali), si sono focalizzate in prevalenza su aspetti migliorativi e di pianificazione della scuola (essendo maggio, a ridosso della fine dell'anno scolastico, questo elemento non dovrebbe sorprendere). Altre attività, molto personalizzate, su casi singoli (ad esempio dell'ambito BES), hanno attivato la DS con i propri collaboratori per la risoluzione di problemi. Sui rapporti con gli stakeholders si è già detto: anche in questo caso la settimana speciale ha influito sulle attività del DS, in un contesto particolare di incontro del territorio all'interno dei plessi scolastici.

La gestione amministrativa ha risentito in minor modo della settimana speciale dedicata al contesto. La DS ha risposto comunque alle esigenze, in buona parte già pianificate, di natura amministrativa, probabilmente senza grandi differenze rispetto ad altre settimane più "normali". In genere i flussi comunicativi convergono verso l'ufficio del DS, in cui vengono prese le decisioni. Un altro spazio significativo per la gestione amministrativa è l'ufficio del Vicario. Le attività individuali poi del DS sono le più frequenti all'interno di questa dimensione, soprattutto per quanto riguarda la comunicazione interna e esterna. Si tratta dunque di un DS che cura molto gli aspetti di comunicazione e relazione, non solo con il territorio, ma anche con gli uffici provinciali a Trento. Molte telefonate, e molte delle quali con un tono umorale meno rilassato, si sono svolte con uffici specifici della PAT (BES, IPRASE, Edilizia Scolastica, ...).

Considerando gli aspetti di leadership sintetizzati in Tab. 4 e in Fig. 4, un contributo più interpretativo dell'osservazione riguarda sicuramente gli aspetti di leadership identificati. In molti casi è stato possibile appaiare alle attività del DS gli aspetti di leadership presenti nel modello utilizzato, anche se alcune attività (in parte nella gestione dei rapporti con gli stakeholders, in parte nelle attività amministrative) non sono risultate descrivibili in termini di leadership (in parte per l'inaccessibilità delle comunicazioni online o telefoniche). Gli aspetti di leadership principalmente emersi sono

quelli che caratterizzano il DS osservato sia da un punto di vista organizzativo (il focus sugli obiettivi, sulla struttura organizzativa collaborativa, sulla cultura della scuola) che del supporto individuale. Anche in un contesto organizzativo, come quello scolastico, in cui la centralizzazione della leadership può essere un elemento strutturale, in questo caso l'attività del DS si rivela un compromesso efficace tra una "presenza" forte all'interno della scuola (forte nel senso di riconosciuta dalle persone che lavorano all'interno), che riesce ad attribuire delle deleghe altrettanto "forti" ai propri collaboratori. E sicuramente il focus costante sulla messa in opera di modelli di leadership verso i propri collaboratori (ad esempio dando il buon esempio e impegnandosi in prima linea, proponendo soluzioni a qualsiasi tipo di problema, mostrando "come si fa", dando supporto individuale e feedback, ...), può essere considerato come una prova di questo. Il rapporto con i collaboratori diventa interessante anche considerando le strategie di coinvolgimento delle persone interne alla scuola, visto che in genere si tratta di persone (come ad esempio la giovane referente BES, oppure la referente della scuola d'infanzia) che hanno avuto l'opportunità (e la stanno tutt'ora avendo) di crescere professionalmente con la DS. Visti dall'esterno, tali rapporti, sembrano conciliare in una visione comune di valori e assunti di base sul funzionamento e sul ruolo della scuola tra la DS e i suoi collaboratori. Tale prassi di affiancamento e sviluppo delle persone non sempre può essere realizzata nei contesti scolastici: pensiamo ai DS appena insediati che devono gestire persone e rapporti innescati da gestioni precedenti, e che quindi più che lavorare sul versante "leading", si ritrovano maggiormente a realizzare un approccio "adapting". Una strategia non lontana da quella seguita dal DS ("leading"), in termini di applicazione di stili di leadership, è realizzata anche nei confronti della comunità locale che ospita la scuola: la strategia del DS in questo senso è finalizzata a rendere la scuola un attore centrale all'interno della comunità, con una "voce" specifica su vari temi (lingua locale, cultura, società, economia, innovazione, ...) che viene diffusa in maniera simmetrica rispetto alle altre agenzie locali (la Comunità di Valle, i Comuni, le Associazioni, ...).

Nella settimana speciale, la DS si è spesa in prevalenza sul supporto dato ai propri collaboratori: una attività su tre (tra quelle ascrivibili all'ambito degli aspetti di leadership), si è svolta anche in questo modo, dando indicazioni, suggerimenti, alternative, soluzioni, modelli ai propri collaboratori nella gestione delle attività della scuola. Si è trattato di preziose attività di mantenimento di alcuni processi, che senza tale supporto probabilmente avrebbero avuto maggiore durata nel processo decisionale o risolutivo (molte chiusure di attività, in parte amministrative, ma anche gestionali sulla

didattica e l'apprendimento, si sono verificate all'interno della settimana). In parallelo a questo si tratta di un DS che, nella settimana speciale, ha preso in carico il riconoscimento e il rafforzamento della cultura della scuola, anche in quei momenti di confine (come le visite ai plessi), in cui il ruolo della comunità e quello della scuola sono praticamente sovrapponibili. Legato all'aspetto di leadership sul supporto individuale, è un altro aspetto emerso in maniera evidente, e cioè il supporto allo sviluppo di una struttura collaborativa all'interno della scuola. Se da una parte il DS fornisce supporto individuale ai propri collaboratori, e da il buon esempio nei momenti topici, sicuramente lavora in parallelo per dare deleghe forti (come il Vicario, o la referente BES, o la referente delle scuole di infanzia, che anche fisicamente sono vicini al suo ufficio) e consentire una partecipazione anche orizzontale del proprio corpo docente alle attività scolastiche non solo didattiche.

Capitolo 14

Caso di studio: Istituto Comprensivo “Bassa Anaunia”

Dirigente Scolastico: Paola Barolo

14.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

La Professoressa Paola Barolo, Dirigente dell'Istituto Comprensivo della 'Bassa Anaunia', ha un'ampia esperienza come insegnante nel primo ciclo. Si è laureata in Psicologia all'Università di Padova, con una tesi sperimentale in Psicologia Sociale. A partire dai suoi primi lavori da studentessa, si è impegnata nell'assistenza di persone in difficoltà. Dal 2000 è stata scelta dai suoi colleghi con l'incarico di coordinare le azioni rivolte al superamento del disagio e a favore dell'inclusione degli studenti con bisogni speciali. Queste esperienze le hanno dato la possibilità di arricchire le abilità comunicative, relazionali, gestionali e organizzative.

14.2. Il contesto dell'istituzione scolastica in cui lavora

L'Istituto Comprensivo della 'Bassa Anaunia' si distribuisce ampiamente in tutto il territorio della Bassa Val di Non, comprendendo i plessi di Capodenno, Denno, Flavon, Sporminore e Vigo di Ton. Gli uffici amministrativi condividono gli stessi spazi con la scuola secondaria di primo grado 'V. Vielmetti' di Denno. Il rapporto tra il numero degli alunni e il numero dei docenti in servizio è piuttosto basso perché l'Istituto è costituito da molti plessi e classi piccole con pochi alunni.

14.3. Il clima scolastico percepito

Non appena ci si avvicina all'ingresso della scuola si può notare un ambiente accogliente e familiare. La reception si trova di fronte all'entrata principale. L'atrio è piccolo, ma crea uno spazio abbastanza agevole per lo scambio delle classi e per una pausa caffè per gli insegnanti e il personale amministrativo.

Intorno all'atrio si trovano gli uffici della segreteria, la sala docenti e l'ufficio della Dirigente. Gli spazi e l'architettura sono tali da confondere un nuovo arrivato sulla divisione degli uffici. Sembrano degli spazi unici senza divisioni chiare. Le porte sono quasi tutte aperte anche se non c'è nessuno all'interno. L'ufficio della Dirigente è situato di fronte all'entrata principale ma non si differenzia dagli altri spazi; accanto si trova la macchina del caffè con due poltroncine dove, durante le pause, si trovano sempre insegnanti e personale amministrativo che si accomodano e parlano in modo informale.

Gli alunni sono molto cordiali e ordinati. Non creano confusione neanche durante le pause e gli scambi di classe. Questo dà alla scuola un senso di ordine, familiarità e calma. C'è molta intesa e collaborazione tra il personale ATA, gli insegnanti e gli alunni.

Questo si riflette anche nel modo di agire della Dirigente. La prima impressione quando s'incontra la dirigente è quella di averla già incontrata prima. Ciò che è immediatamente evidente nell'interagire con lei è la tranquillità che caratterizza la sua comunicazione. Parla a bassa voce utilizzando sempre una comunicazione formale, che però non è distante né fredda. Lei mostra un alto livello di intelligenza emotiva trovando sempre tempo per ascoltare tutti.

In effetti quando entra a scuola la prima cosa che fa è salutare calorosamente gli alunni, gli insegnanti e il personale amministrativo. Il lavoro non è il primo oggetto della sua comunicazione, infatti si avvicina agli altri su argomenti personali o familiari. Crea un forte senso di appartenenza e una comunità dove tutti si prendono cura degli altri.

Il suo ufficio può essere descritto come una 'piazza', dove ciascuno si ferma a parlare liberamente di tutto. Gli spazi sono molto piccoli, ma ci sono molte sedie attorno alla scrivania della dirigente insieme a un piccolo divanetto e un tavolino. Nonostante lo spazio esiguo, l'ufficio è quasi sempre pieno di persone che si riuniscono per lo più per incontri informali.

La Dirigente è sempre molto attiva e dà la sensazione di non aver bisogno di un ufficio. In effetti si trova sempre a lavorare anche negli altri uffici preferendo il contatto diretto rispetto ad una telefonata. Preferisce sempre incontrare le persone direttamente ed è per questo che la sua porta è sempre aperta. È sempre in contatto visivo con le persone che camminano nel corridoio e quando ha bisogno di aggiornamenti da parte di qualcuno, si alza dalla sedia e si precipita a incontrare la persona con un grande sorriso.

Ha un forte senso del dovere nei confronti degli alunni e continua a ricordare a se stessa e al suo staff che il loro obiettivo principale è quello di assicurare un buon ambiente di apprendimento per gli studenti. La sua laurea in psicologia e la lunga carriera come insegnante nella scuola di base spiegano la sua grande sensibilità verso gli alunni e il personale.

14.4. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Apparentemente ci sono piccole attività di routine nel lavoro della Dirigente. Passa da un'attività all'altra senza un apparente motivo, ma dopo alcuni chiarimenti ci si rende conto che ogni attività mira al raggiungimento di uno scopo ben definito.

La Dirigente ha una vasta esperienza educativa, ciò si riflette nel suo modo di operare e di relazionarsi con alunni, insegnanti e staff amministrativo. Riesce a bilanciare le attività sulle varie aree gestionali focalizzandosi in contemporanea sia sulla gestione dei processi di istruzione e apprendimento sia su quella amministrativa (Tab. e Fig. 1).

Anche se le attività puramente di 'mentoring e coaching' compongono una piccola parte delle sue attività totali, lei assume sempre un ruolo di guida per lo staff. È sempre coinvolta in attività di contatto diretto con le persone (più dell' 80% del suo tempo). Da notare che utilizza il tempo personale, per pranzare insieme al personale amministrativo o insegnanti vari, sfruttandolo come momento di socializzazione e anche, se raramente, di discussione sul lavoro. Quasi il 20% del suo tempo è dedicato a questi momenti. Attraverso questi contatti riesce a costruire una rete di conoscenza preziosa per gestire le persone e le attività scolastiche. Questo le permette di essere sempre aggiornata sulle varie attività dentro e fuori scuola.

La maggior parte del tempo lo utilizza per gestire attività amministrative (34%). Dimostra di avere una grande attenzione verso i dettagli, ma assume sempre un ruolo di moderatore piuttosto che prendere delle decisioni unilateralmente. Dimostra di fidarsi molto del personale amministrativo e degli insegnanti e quindi ascolta sempre ciò che loro pensano, prima di arrivare a una decisione. Riesce a decentralizzare attraverso una rete di fiducia molte delle sue attività, ma tiene sempre il controllo e nei casi in cui ha una visione diversa dagli altri, argomenta e si dimostra decisa nelle sue azioni.

Quando lavora in equipe, si prende il tempo necessario per decidere e non dà mai indicazioni affrettate, seguendo la discussione molto da vicino. Non si precipita a giungere a conclusioni e non ferma le persone mentre parlano, ma paziente fino a che tutti abbiano esposto le loro opinioni. Aspetta il suo turno per riassumere le idee e prendere una decisione definitiva, che non sembra mai essere sua, ma degli altri. Tuttavia, in molti casi, mostra una ferma convinzione delle sue idee nonostante le opinioni altrui.

Il resto del suo tempo lo dedica alla gestione dei processi di istruzione e apprendimento (32%). Anche se durante la settimana delle osservazioni erano previsti i consigli di classe, influenzando così il tempo dedicato alle attività di istruzione e apprendimento, si nota la grande attenzione verso gli alunni, gli insegnanti e le attività didattiche. La Dirigente conosce molto bene tutti gli alunni, le loro

caratteristiche personali e familiari e questo la rende una figura nota e rispettata da tutti. Di conseguenza questo le permette di essere abbastanza incisiva nei vari momenti di discussione con gli insegnanti e i familiari al fine di creare condivisione degli obiettivi e migliorare gli apprendimenti. Lei assume sempre un ruolo molto umano e comprensivo e tiene il focus sempre sugli alunni; questo aiuta in molti casi anche gli insegnanti più giovani.

Area di Gestione	Tempo (in ore)
Gestione dei processi di istruzione e apprendimento	16
Gestione delle relazioni con le famiglie e con la comunità	5
Gestione amministrativa	16
Attività personali	11

Tab. 1 - Divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione.

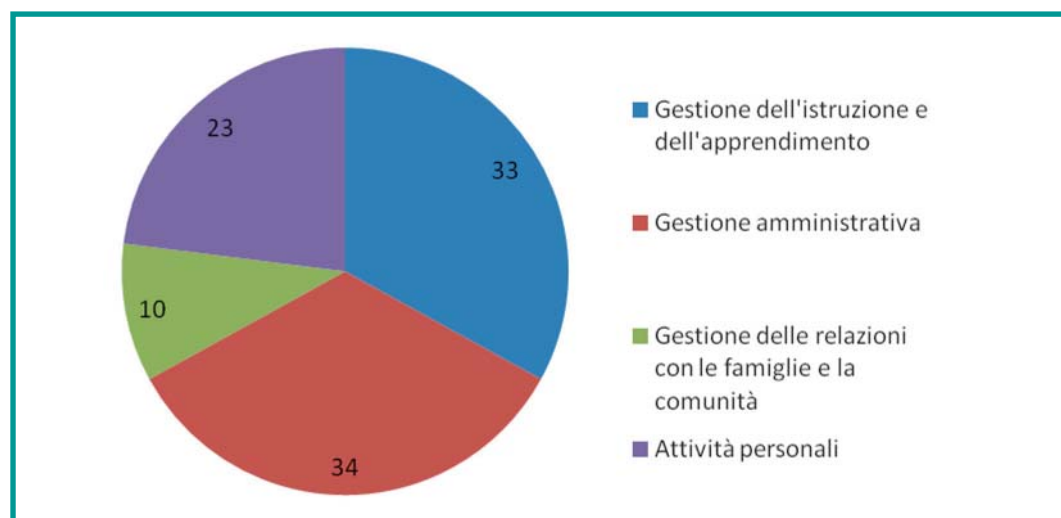


Fig. 1 - Divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione (dati in %).

La Dirigente è sempre in movimento (Tab. e Fig. 2). Per lei le persone sono al centro di ogni cosa e quindi è sempre in contatto con qualcuno. Anche se per la maggior parte del tempo si trova in ufficio (39%), si sposta molto spesso tra i diversi uffici della segreteria e nelle scuole. Infatti per il 43% del tempo (togliendo il 18% delle pause) si trova fuori ufficio. Questo evidenzia il suo modo di operare, teso a stare sempre vicina al personale amministrativo, insegnanti e alunni anche se dislocati in altri luoghi, al fine di creare opportunità tramite incontri di rete e gestire le informazioni attraverso canali informali.

Zona	Minuti
Atrio / Corridoio / Cortile	126
Aula	35
Altro	29
Macchina	232
Palasport	25
Pranzo	418
Sala Insegnanti	23
Segreteria	180
Ufficio	895
Altre Scuole	315

Tab. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone.

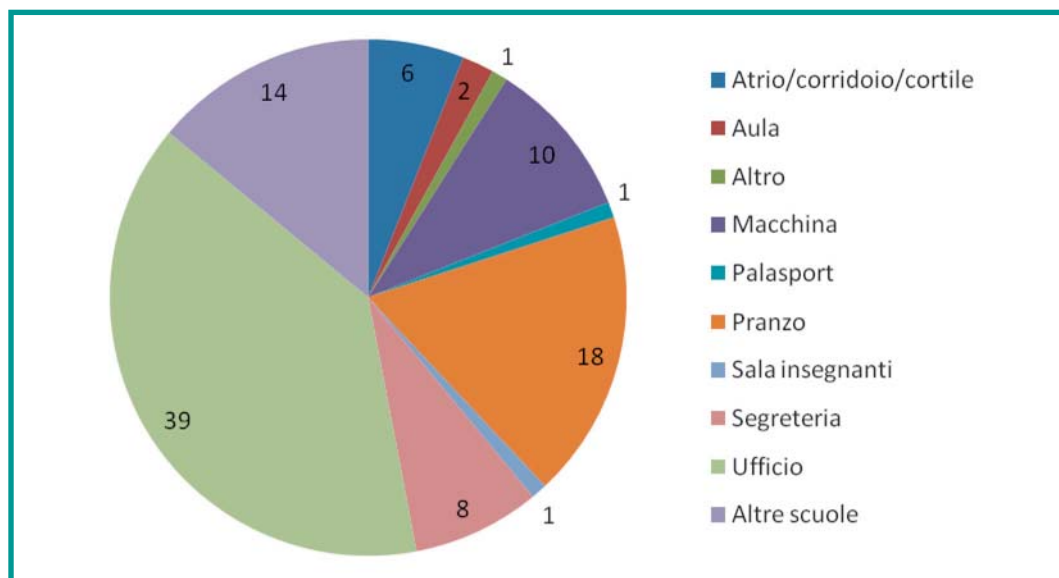


Fig. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone (dati in %).

La Tab. 3 mostra la divisione dettagliata delle attività del Dirigente. Bisogna tenere sempre in considerazione la soggettività dei dati e la distribuzione delle frequenze che possono mostrare delle irregolarità dovute alla concentrazione di certe attività in una settimana. Infatti l'attività che dimostra di avere una frequenza più alta è quella relativa al miglioramento della scuola, pianificazione e implementazione (26%). Questa frequenza è dovuta anche ai consigli di classe organizzati durante la settimana di osservazione, dove la

Dirigente si è trovata sempre a partecipare per discutere con gli insegnanti l'andamento degli alunni. Le altre attività più frequenti sono la gestione amministrativa, la pianificazione, l'organizzazione e il controllo del lavoro (11%), il tempo personale (15%).

La Dirigente ha voluto essere presente in tutti i consigli, anche se molto spesso il corpo docenti non è variato di molto. La sua presenza è sempre stata di rilievo marginale, intervenendo solo in casi particolari per accentuare l'importanza degli alunni nelle decisioni che venivano discusse e per dare consigli su come agire. Alla presenza dei genitori la DS ha cercato sempre di mediare per porre l'accento sul loro importante ruolo nell'apprendimento dei figli, sostenendo l'idea della collaborazione tra gli insegnanti e i genitori.

Sempre in questa categoria si può notare l'importanza del contatto con gli insegnanti e gli alunni. Come lei si è espressa in un'occasione: 'sono loro che ci guidano'. Per lei è fondamentale conoscere gli alunni ed occuparsi singolarmente di loro. Il 3% del tempo totale è stato dedicato alla coltivazione dei rapporti individuali con gli alunni che presentano bisogni educativi speciali oppure a studenti incontrati casualmente nei corridoi. Il resto del tempo è dedicato alle osservazioni in classe e ad attività di mentoring e coaching per gli insegnanti.

Il supporto della Dirigente nella costruzione di relazioni con le famiglie si può notare durante i consigli di classe, ma a causa degli aspetti metodologici della rilevazione, il tempo registrato durante le osservazioni è risultato esiguo, perché il tempo dei consigli di classe è stato imputato alla categoria del miglioramento della scuola. Tuttavia la presenza della dirigente durante gli incontri con i genitori può essere inclusa anche in questa categoria. Nonostante lei intervenga, come già evidenziato, sempre alla fine delle discussioni pone l'accento e riporta l'attenzione delle osservazioni degli insegnanti sull'importanza del ruolo delle famiglie. Inoltre è sempre attenta a parlare con i familiari in merito a questioni personali anche fuori consiglio. La sua porta è sempre aperta e dimostra di essere ben conosciuta e la benvenuta ovunque, anche nei plessi dei diversi paesi che ha visitato.

Un'altra importante attività è quella di 'fare rete' con altre scuole (6%). La Dirigente dimostra di avere una forte convinzione sui benefici della rete sia sul piano scolastico sia su quello personale. In effetti è un momento dove non solo si discutono progetti comuni per alunni, insegnanti e personale amministrativo, ma si scambiano esperienze personali su attività amministrative e di leadership. La Dirigente è molto attiva e discute con gli altri colleghi cercando sempre di acquisire feedback sulle proprie azioni.

Riguardo alla gestione amministrativa, impegna la maggior parte del tempo nel pianificare, organizzare e coordinare il lavoro (11%). Anche se queste attività consumano una grande parte del

Dimensione / Funzione	Tempo (hh:mn)	Percentuale
A.1. Gestione dei processi di istruzione e apprendimento		
Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	12:38	26%
Walkabouts	0:30	1%
Osservazioni in Classe	0:31	1%
Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	0:03	0%
Osservare il lavoro degli studenti	0:14	0%
Occuparsi del comportamento degli studenti	1:41	3%
Mentoring e Coaching	0:17	1%
A.2. Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità		
Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	0:06	0%
Costruisce Partnerships con gli stakeholder	1:33	3%
Si riferisce e risponde alla politica, protocollo legale per accedere alle risorse aggiuntive	0:17	1%
Fa parte di un Network	2:55	6%
B. Gestione amministrativa		
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	5:26	11%
Gestisce le finanze e il budget	0:10	0%
Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa/scrive i rapporti; telefona	3:10	7%
Monitora impegni scolastici	0:16	1%
Risolve problemi di manutenzione	0:23	1%
Risponde ai problemi di natura amministrativa	2:39	6%
Risolve problemi di Risorse Umane	0:26	1%
Viaggi	3:52	8%
C. Attività personali		
Tempo Personale	7:22	15%
Discussioni	3:39	8%

Tab. 3 - Distribuzione del tempo dedicato alle attività categorizzate per dimensioni / funzioni gestionali.

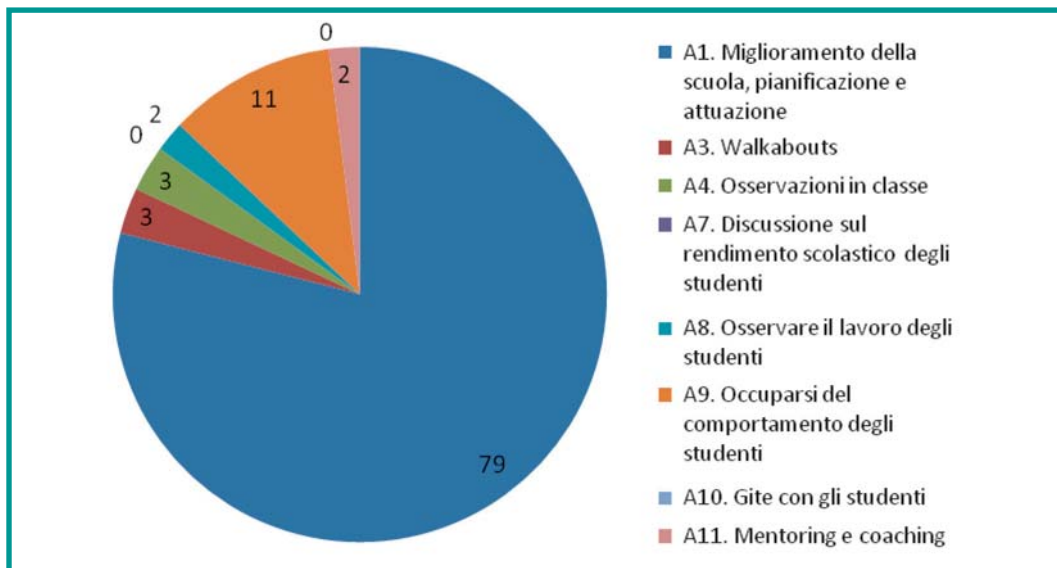


Fig. 3 - Divisione del tempo nella categoria di Gestione dei processi di istruzione e apprendimento (dati in %).

tempo, sono attività sporadiche, spesso non pianificate e risolte in maniera informale. La Dirigente fa grande leva sulle competenze del personale amministrativo lasciandoli lavorare in autonomia. Inoltre si basa molto sulla fiducia che ha costruito e nutre tramite i rapporti personali durante il tempo libero e le pause pranzo. Anche se la maggior parte delle interazioni avvengono in segreteria oppure nei corridoi, è sempre molto attenta e non si lascia sfuggire alcuna informazione.

14.5. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Gli aspetti di leadership emergono solo nel 57% del tempo impiegato dal Dirigente nelle varie attività scolastiche. Si può evidenziare l'aspetto 4 - Supporto Individuale come caratteristica essenziale della Dirigente (Figura 4 e per maggiore dettaglio Tab. 4). La Dirigente dimostra un alto grado di supporto agli insegnanti e al personale amministrativo nello svolgimento delle loro attività, cercando di potenziare e appoggiare le loro scelte avendo molta fiducia nel suo staff. Si può vedere come questo aspetto si sussegue nell'aspetto 7 e 5 della matrice di leadership, ossia 'Costruire una Struttura Organizzativa Collaborativa' e 'Dare il Buon Esempio'.

La Dirigente non centralizza e non assume decisioni unilaterali, ma cerca di alimentare un ambiente collaborativo prendendosi cura di tutti e supportando le loro decisioni al fine di delegare e potenziare i singoli attori. Alcune volte ribadisce che, anche se la Provin-

	% Tempo Osservazioni	Aspetti di Leadership	% Tempo rispetto agli aspetti di Leadership
--	----------------------	-----------------------	---

Gestione dei processi di istruzione e apprendimento

A1	Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	26%	2, 4, 6, 7	24%
A3	Walkabouts	1%	3, 7, 6	1%
A4	Osservazioni in Classe	1%	6	0%
A7	Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	0%	–	–
A8	Osservare il lavoro degli studenti	0%	–	–
A9	Occuparsi del comportamento degli studenti	3%	3, 4, 5, 6	1%
A10	Gite con gli studenti	0%	–	–
A11	Mentoring e Coaching	1%	6	0%

Gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità

A21	Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	0%	4	0%
A22	Costruisce Partnerships con gli stakeholder	3%	8	0%
A23	Si riferisce e risponde alla politica, protocollo legale per accedere alle risorse aggiuntive	1%	–	–
A24	Fa parte di un Network	6%	–	–

Gestione amministrativa

B1	Pianifica, organizza, coordina il lavoro	11%	2, 3, 4, 5, 7, 8	–
B2	Gestisce le finanze e il budget	0%	4	0%
B3	Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	7%	3, 4, 7	24%
B4	Monitora impegni scolastici	1%	4	1%
B5	Risolve problemi di manutenzione	1%	–	–
B6	Risponde ai problemi di natura amministrativa	6%	3, 4, 5, 7	1%
B7	Risolve problemi di Risorse Umane	1%	3, 4, 7, 8	1%
B9	Viaggi	8%	–	1%

Attività personali

C1	Tempo Personale	15%	7	1%
C2	Discussioni	8%	–	–

Tab. 4 - Percentuale del Tempo impiegato secondo gli aspetti di leadership.

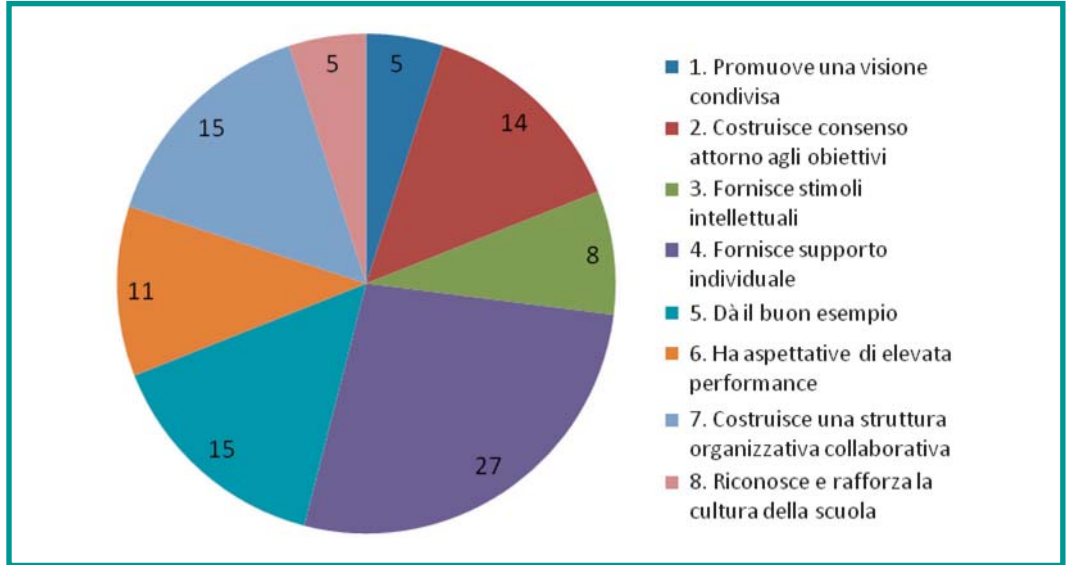


Fig. 4 - Distribuzione del Tempo impiegato secondo gli Aspetti di Leadership (dati in %).

cia conferisce autonomia alle istituzioni scolastiche, lei non può realmente scegliere il suo personale, quindi non riuscendo a controllare l'input deve per forza valorizzare al massimo ogni persona, riconoscendo le sue potenzialità e i suoi limiti. Si preoccupa che ogni persona abbia un senso di appartenenza e tutto il supporto possibile. Lei è abbastanza serena sulle sue risorse umane, riconoscendo il valore di ciascuno e che esiste un forte senso di comunità e di visione condivisa, ma deve sempre controllare che tutto ruoti nel verso giusto; per questo si impegna a parlare con tutto il personale e con gli alunni cercando sempre di dare il buon esempio e di ascoltare tutti prima di agire. Questo approccio si riscontra in tutta la comunità scolastica.

Un altro aspetto importante è quello della costruzione di consenso attorno agli obiettivi (2). Per la Dirigente è importante ricordare a ciascuno gli obiettivi della scuola. Infatti trova sempre il modo di indirizzare una discussione verso gli obiettivi scolastici, che ruotano, come definiti da lei, sempre attorno allo studente. Nel suo ruolo di leader preferisce non dare le risposte, ma cerca sempre di ottenere la soluzione dagli altri. È sempre attenta a non interferire

prima di avere un'idea chiara e parla sempre per ultima, riassumendo i pensieri degli altri e focalizzandosi sugli obiettivi da raggiungere.

L'aspetto della leadership si concentra sulla leadership distribuita, creando opportunità per gli altri nell'essere coinvolti nelle questioni scolastiche. La Dirigente passa molto tempo con gli insegnanti, discutendo e condividendo le loro idee. Nonostante sia molto pragmatica e risolutiva, è orientata a creare un ambiente stimolante, comunicando sempre in maniera cortese e rispettosa, trasmettendo così un senso di cura e l'impegno verso la comunità della scuola.

14.6. Caratteristiche del Lavoro

Le attività lavorative della Dirigente sono abbastanza discontinue. Nel corso dell'osservazione sono state rilevate 261 attività delle quali 38 sono state interrotte da attività non programmate oppure chiamate urgenti, telefonate o richieste di firme o altre attività amministrative. La durata delle attività mostra una frequenza maggiore nelle attività abbastanza brevi (Tab. 5). Si può notare che le attività più brevi (1 e 5 minuti) compongono più del 50% delle attività giornaliere. La maggior parte di queste attività ha a che fare con brevi discussioni e aggiornamenti su vari progetti da parte dello staff. Dato che la Dirigente delega molta parte del lavoro amministrativo al personale, si ritrova a discutere brevemente molte attività per poi concentrarsi su altre attività di rilievo. In effetti le attività più lunghe sono composte dai consigli di classe, incontri di rete o rilevazioni Invalsi.

Minuti	1	5	10	15	20	>20
N. Attività	35	112	49	18	17	30
Percentuale	13,7	42,8	18,7	6,9	6,4	11,5

Tab. 5 - Durata delle Attività.

La Tab. 6 rappresenta la divisione delle attività secondo la programmazione e i luoghi. Da notare che le attività programmate e non programmate sono abbastanza bilanciate, ma nella scuola c'è una predominanza di attività non routinarie e non programmabili. In effetti molte delle attività nella segreteria (oltre il 6% sul totale) e in ufficio (28%) non sono programmate, diversamente da quelle al di fuori della scuola, che in gran parte progettate e calendarizzate da tempo.

	Non Programmate	Programmate
Atrio/Corridoio/Cortile	3%	1%
Altre Scuole	4%	11%
Aula	2%	23%
Macchina	6%	0%
Sala Insegnanti	1%	0%
Segreteria	6%	2%
Trento - Palazzo dell'Istruzione	0%	4%
Ufficio	28%	8%
Totale	51%	49%

Tab. 6 - Distribuzione del tempo rispetto alla programmazione delle attività e ai luoghi.

Attività Non-Programmate		Attività Programmate	
Dirigente	Altri	Dirigente	Altri
29%	71%	2%	98%

Tab. 7 - Divisione del Tempo per Attori.

La Tab. 7 mostra una divisione del tempo tra le varie attività programmate e non programmate, dove viene coinvolta solo la Dirigente oppure anche altri interlocutori. Si può notare che la Dirigente utilizza poco tempo lavorando da sola su attività programmate, rispetto al 29% del tempo relativo alle attività non-programmate e rispetto a quello speso insieme ad altri.

Questo mostra la distribuzione della leadership della Dirigente, la quale svolge un ruolo di moderatore nella presa delle decisioni, stimolando le idee dei suoi collaboratori e insegnanti.

La Tab. 8 mostra una divisione del tempo delle attività secondo i luoghi. La Dirigente si trova ben poco in ufficio. Nonostante la frequenza più alta sia legata ad attività svolte in ufficio, bisogna intenderlo come somma di attività superiori ai 20 minuti, dovuto a riunioni per programmare e organizzare le prove Invalsi. Per di più l'ufficio della Dirigente non si può realmente distanziare dagli altri spazi. Il fatto di avere sempre la porta aperta crea l'idea di uno spazio comune e di un'estensione dell'atrio e della segreteria.

La Dirigente spende molto tempo anche nell'atrio e nella segreteria. Molte delle relazioni formali e informali insieme a un alto numero di attività vengono svolte in questi spazi. La pausa caffè si fa sempre nell'atrio ed è uno dei momenti migliori per trovarsi, socia-

	Minuti	Percentuale
Atrio	74	3%
Altre Scuole	340	15%
Aula	554	25%
Corridoio	23	1%
Cortile	1	0%
Macchina	146	6%
Parcheggio - Atrio - Ufficio	8	0%
Sala Insegnanti	23	1%
Segreteria	180	8%
Trento - Palazzo dell'Istruzione	85	4%
Ufficio	816	36%

Tab. 8 - Tempo speso nei vari luoghi.

	Da Sola	Staff della Scuola	Staff Esterno ¹
Minuti	368	1672	306
Percentuale	16%	71%	13%

Tab. 9 - Tempo speso con altre persone.

	Da Sola	Insegnanti	Personale Amministrativo
Minuti	368	1131	539
Percentuale	18%	55%	26%

Tab. 10 - Tempo speso con il personale della scuola.

lizzare e condividere idee e informazioni riguardo alle attività scolastiche.

La Tab. 9 mostra il tempo speso con altro personale, interno ed esterno alla scuola. Il contatto con le persone è un fattore importante per la Dirigente, la quale spende la maggioranza del tempo con lo staff interno. Nonostante sia sempre a stretto contatto con il personale amministrativo, la maggior parte del tempo lo spende con gli Insegnanti (Tab. 10).

¹ Include Assessore, Altri Dirigenti, Responsabile del Dipartimento di Conoscenza.

14.7. Sintesi delle evidenze

Nonostante le attività della Dirigente possano apparire senza un chiaro modello comportamentale, dopo un'attenta analisi si acquisisce l'idea in merito alle particolarità manageriali che caratterizzano il suo stile. Il ruolo della Dirigente appare richiedere molto tempo alle attività di carattere amministrativo, ed è così; infatti dall'analisi risulta che la Dirigente si dedica sia alle attività amministrative sia a quelle relative alla gestione dei processi di istruzione e apprendimento. Segue attentamente le sue collaboratrici nelle varie attività amministrative, cercando sempre di potenziare il suo staff, ma è anche molto attenta al rapporto con gli insegnanti e gli alunni, tenendo sotto controllo gli apprendimenti e discutendo frequentemente con gli insegnanti su questioni didattiche.

Le attività amministrative maggiormente richieste sono quelle di pianificazione, organizzazione e coordinamento del lavoro degli altri (11%). È sempre molto attenta a ciò che succede nella scuola e si coordina frequentemente con i suoi collaboratori amministrativi e didattici impiegando così un grande ammontare del suo tempo. Altre attività che consumano un enorme ammontare del tempo lavorativo sono quelle delle firme, richieste/email (7%) e altre ancora di natura amministrativa (6%). Sono piccole attività, ma molto frequenti, dimostrandosi molto impegnative a fine giornata.

Tuttavia, anche se la categoria più frequente sembra quella amministrativa (34%), il miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione (parte della categoria gestione dei processi di istruzione e apprendimento, che conta per il 33% del tempo della Dirigente) consuma da sola il 26% delle attività della settimana di osservazione. In parte anche per la coincidenza, durante la settimana di osservazione, dei test Invalsi, ma anche per la dedizione della Dirigente ai risultati degli studenti. Lei è sempre orientata verso il singolo studente ed è sempre molto attenta alla storia di ciascun alunno. Tecnicamente ciò che i leader scolastici possono fare è quello di fornire supporto per l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti. Nei modelli tradizionali di leadership scolastico, quello educativo è stato uno dei più importanti. In questo modello il lavoro del Dirigente si focalizza sulle attività che cercano di migliorare la scuola ponendo delle chiare attese di alta performance da parte degli studenti, creando un ambiente sicuro ed ordinato mettendo al centro della scuola gli apprendimenti.

Dall'osservazione emerge la focalizzazione della Dirigente verso gli alunni e i loro apprendimenti. Lei è molto assertiva nelle comunicazioni, e non smette mai di ripetere agli insegnanti, specialmente quelli più giovani, l'importanza che gli alunni devono avere nel loro lavoro. Questo può essere dovuto sia alle sue esperienze personali che quelle formative nel campo psicologico e nel ruolo di insegnante della scuola primaria per decenni. È sempre la prima a

dare l'esempio chiedendo informazioni sugli studenti con bisogni educativi speciali oppure sui problemi comportamentali di alcuni bambini e ragazzi, occupandosene direttamente in più di un' occasione.

I leader trasformazionali usano mezzi diversi al fine di creare una visione condivisa e costruire consenso intorno agli obiettivi. La Dirigente non solo promuove una visione condivisa, focalizzata sempre al raggiungimento degli obiettivi scolastici, ma cerca di costruire sempre consenso attorno ad essi. La sua particolarità è quella di arrivare a ciò non direttamente, ma tramite una struttura organizzativa collaborativa. Lei mira sempre alle persone giuste attorno a lei e cerca di potenziare e delegare invece di assumere un atteggiamento impositivo. Cura generalmente tutte le relazioni con il suo staff, ma delega ad alcuni collaboratori e insegnanti molte delle attività acquisendo sempre un feedback tempestivo. Utilizza la sua intelligenza emotiva nel fare emergere le potenzialità di ciascuno, inserendo ogni singolo individuo nel gruppo di lavoro, indistintamente dal ruolo amministrativo oppure didattico. Ogni persona è importante e deve prima di tutto sentirsi bene, per poi contribuire al massimo nell'organizzazione. Per questi motivi la Dirigente impiega molto tempo nelle attività informali e non programmate, stando sempre a contatto con il suo staff, acquisendo e trasferendo il suo set di valori e obiettivi scolastici. Si comprende meglio il motivo dello svolgersi delle attività prevalentemente fuori dal suo ufficio e il grande numero di spostamenti. Lei risolve ogni task in modo collaborativo, non da sola, bensì con le persone, ritiene che ciascuno sia importante per fare crescere la scuola.

Capitolo 15

Caso di studio: Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino

Dirigente Scolastico: Romano Nesler

15.1. A brief profile of the school principal

Professore Romano Nesler graduated with a Bachelor's degree in Natural Sciences from the University of Padova in 1977. He served as a teacher of mathematics and science in various Middle School (i.e. Scuole Medie) for 17 years. During this period he actively engaged in various professional development seminars/courses. In 1994 he decided to take up the challenge to joined IPRASE where he focused on carrying out educational research and developing ICT programmes. During that period Professore Nesler was actively engaged in publishing various educational books, chapters in edited books and various CDROMs. He also developed around a 100 video games tackling a number of subjects, namely Mathematics, Physics and Italian.

In 2007 Professore Nesler decided to take on a new challenge, that of taking the role of principal at the Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino. He has been serving there for the past seven years. Given his background and especially the work that he has carried out at IPRASE reflects a philosophy and a modus operandi that sees the principal very much focused on teaching and learning, on what children are learning and how teaching can be improved so that the students achieve the stated competences. The school is involved in various initiatives such as the project entitled "Metodi e strategie per la didattica" in collaboration with IPRASE. Professor Nesler dedicates a lot of time on learning and conducts ongoing visits to the classrooms to support teachers in their work.

15.2. The school

IC Strigno and Tesino was set up in 2000/2001 with the fusion of the Middle School in Strigno e the IC of Tesino (which was composed of the Middle School of Castello Tesino e the primary schools of Pieve and Castello Tesino).

The IC of Strigno and Tesino is composed of two secondary school (i.e. primo grado) and six primary schools, namely:

- Middle school “O. Brentari” in Strigno.
- Middle school of Casello Tesino.
- Strigno primary school.
- “G.B. Lenzi” primary school in Samone.
- “A. Degasperi” primary school of Pieve.
- Primary school in Scurelle.
- Primary school in Villa Agnedo.
- Primary school in Ospedaletto.

In all the network there are 720 students, involving 90 teachers. There is one DS and two Co-ordinators (i.e. Collaboratrici).

15.3. General School Atmosphere

Leadership, it is argued, takes place in a context and it is important to start this case study by appreciating the school climate as experienced by the observer. It is aimed at helping the reader to conceptualise the school as we read through the case. Leadership also reflects the intent behind the leadership acts of the school leader and others who engage in different forms of leadership. This is explored in the next section. Let us start off with a brief description of the school climate.

The Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino is one of a cluster of eight schools under the leadership of one principal. The principal’s office is in the Istituto Comprensivo and therefore he spends most of the time there. Although, as can be seen through the Time Log and the Observations Sheets, the principal did visit a number of the eight schools that form part of his cluster during the observation period. The school comes across as a lively school. The students gather in the school yard quite early in the day and cluster in small groups. The bell rings at 8:00am and the students walk to their respective classes with their teachers. There is a sense of order. Children are well disciplined, although not all children walk in straight lines or remain quiet as they walk through the corridors. Teachers engage with the students as they make their way to class. The feeling is a homely one.

The foyer of the school is quite spacious. The place is extremely clean and when you walk through the school you realise that the caretakers have a high level of pride in the school and ensure that all the school areas are kept clean. The area allows itself for quite a lot of exhibits but when I was present there was only one which was put up in the latter part of the week. It was mounted in an area dedicated to student art work. It was a beautiful collage that goes

to show the focus on the expressive arts. It would be great if more of the students' work is exhibited.

The various sections/offices/ personnel as required by law are in place. The architecture of the school lends itself to all the administrative staff allocated rooms on the ground floor and found in practically one section of the school. The co-ordinator and staff are in an adjacent corridor. They are all in close proximity to each other. Everything that has to do with the day-to-day running of the school is therefore easily accessible. The school operates an open door policy as one can see people moving in and out of offices with ease. However, the general atmosphere is a calm one as people move around their business.

There is a sense of calm even as people walk in and out of the offices. People greet each other and guests with respect. Place feels warm and welcoming. Parents and guests are welcomed and made to feel at home. Formality is respected when needed. As a guest I was made to feel at ease at all times. A cordial feeling was felt and people related to me with relative ease.

Overall I got the impression that the school is extremely well organised. Everyone knows what needs to be done and go about their work without many forms of interruptions. The school principal is not interrupted that much in the flow of his work. This may be due to the fact that he has been at this school for the past 7 years as the school principal and has a Co-ordinator who has been there for 14 years. In fact, the principal did note that he relies heavily on this Co-ordinator for the day-to-day running of the College cluster. In fact, this was her last scholastic year and a new Co-ordinator was being introduced to her new responsibilities. She was practically participating in all meetings organised between the principal and the Co-ordinator and attends all events in which the school leaders were involved. She is slowly being induced into the role.

The school in which the principal has his office is in the idyllic village of Strigno with a population of just over a 1,000 inhabitants. The Istituto Comprensivo attracts students from primary schools from neighbouring villages. The majority of teachers and administrative staff come from the vicinity or the neighbouring towns and villages. In fact, this may be the reason why staff, both administrative and teaching staff, are quite stable and do not request moving to other schools. Naturally, stability is critical for certain practices to take root and matters are addressed now with relative ease as people are used to each other. Stability has helped to create not only a warm atmosphere where people feel a genuine sense of belonging but a professional work ethic based on mutual respect.

15.4. The observational study

15.4.1. Work characteristics

Variety may be evident in this school with a significant amount of brief encounters but one cannot argue that there is a significant amount of fragmentation in the work observed during this week. As can be seen through the Time Logs and the Observation Forms whilst one can see that the principal was engaged in a variety of activities that saw the principal move from his office to engage with others and others engaged with him in his office, one cannot conclude that the principal was in any way inundated with events. In most cases the principal was in control of events and managed to be well prepared for the next scheduled event. Few meetings were unscheduled and the level of interruptions was at a minimum. This very much reflects the work ethic that all his members of staff are engaged in. The observation was also undertaken at a time when things are being brought to a close as the scholastic year was nearing its end, so everyone is highly involved in his/her work to ensure that all engagements are completed, that reports have been updated or finalised; that teachers submit their end of year reports, etc.

At the same time one can argue that the locality and stability of staff are the main reasons for such work patterns. The school is set in peaceful and rural surroundings and the hustle and bustle of city life does not affect the school.

Activities lasting up to and including:	1 min	5 min	10 min	15 min	20 min	Over 20 min
No. of acts.	1	24	27	15	10	46
Percentage	0.8%	19.5%	22%	12.2%	8.1%	37.4%

Tab. 1 - Duration of Work Activities.

As can be seen from Tab. 1 the majority of activities lasted between 5 to 10 minutes (41.5%), the majority of which took place in the morning. A substantial amount of sessions (37%) lasted more than 20 minutes, with over 60% of those sessions lasting more than 40 minutes. The principal made sure to allocate structured time to undertake class visits, hold meetings, read and prepare reports, etc. Most of these took place in the afternoons, however particular sessions (e.g. meeting with the Co-ordinators took place at the start of the week on a Monday morning). Even though there were moments of structured time in the morning, these were more susceptible to interruptions. This means that whilst in the morning he is available practically at all times to handle emerging matters, matters

that often require immediate attention, in the afternoon he focuses on planning and ensuring that things are being tackled professionally, methodically and with the involvement of the necessary stakeholders.

The school's calendar lays out the various activities/ sessions that have to be undertaken. The school principal, with the help of his Co-ordinators, makes sure that all the documentation is prepared well in advanced and at the disposal of all the concerned members so that school members come well-prepared for the sessions. He reads through all documents, drafts circulars and prepares work that needs to be carried out.

In fact, the majority of activities that occupied more than 20 minutes were afternoon sessions or else involved sessions such as preparing reports for the regional office, conducting class visits, attending College meetings, driving to venues, and going out for lunch.

This goes to show that the principal was, in spite of the brief encounters, in control of events. This was due to strong organisational skills, the ability to delegate responsibilities, giving clear directions, acting upon immediately (where and when possible), and if not taking notes to tackle at a later stage, and summarising decisions taken. At the end of the day he always reviewed his targets and what needed to be done the following day. He noted that he liked to clear his desk to ensure that the agenda set for the day had been achieved and if not what had to be done on the following day.

15.4.2. Scheduled and unscheduled events

Tab. 2 shows the mixture of the proportions of time, scheduled and unscheduled, spent on various media of work. The table shows, on the one hand, high scheduling directed at desk work and meetings, and, on the other, relatively low unscheduling for the occurrence of various conversations and meetings. This table helps to highlight that during this particular week the principal managed, on the whole, to keep to his schedule of work and interruptions were at a minimum. The interruptions did little to affect the flow of the scheduled meetings/conversations taking place. In fact, most of the interruptions took place whilst the principal was in his office whilst at a meeting or else when doing some desk work.

One also needs to note that the principal spent time discussing with the observer whilst he was attending to his work. He enjoyed these opportunities to explain what he was doing and why certain things were being done.

Time	Conversations	Desk Work	External Phone Calls	Internal Phone Calls	Meetings	Visits	Tours	Others
Scheduled	10.6	35.2	0.1	0	26.6	8.9	1.8	8.1
Unscheduled	2.0	0	0.3	0.6	2.8	0	0.4	0

Tab. 2 - Percentage of Scheduled and Unscheduled Time spent in various work media for the Principal¹.

15.4.3. Initiation of activities

Tab. 3 indicates that just over 90% of the total time the principal was observed, was devoted to activities he initiated, whereas only 7.6% was initiated by others (Co-ordinators, administrative staff, teachers, etc). A total of 44hrs (92.4%) of the principal's work time was self-initiated most of which followed a scheduled programme (88.5%), with an insignificant percentage of unscheduled events (1.9%). Another 3hr 35m (7.6%) of the principal's work time was initiated for him by other people. This principal is in control of events, spending under 8% of the observed time mainly reacting.

Scheduled Time		Unscheduled Time	
Principal	Others	Principal	Others
91.4%	6.1%	1.0%	1.5%

Tab. 3 - Percentage of Scheduled and Unscheduled Time initiated by the Principal and Others.

15.4.4. Location

The largest proportion of the principal's time at work was spent in his office (50%). This entailed addressing school matters of an educational or administrative nature, answering emails, handling files and other tasks, taking notes, meeting people. In his office the principal is practically accessible at all times. People, whether teachers, administrative staff knew where to locate him. In fact the principal adopted an 'open door' policy and everyone at the school knows that all they need to do is knock and enter. Over 24hrs (50.2%) amounting to 68 activities (55%) were spent there. The office is the hub of the principal's life in this school, the central place where most of the activities take place. It is the place where he can easily

¹ To be noted that the amount of time spent driving has been excluded from this table.

be located and where tasks await him. Most interactions, whether with people or paper work, take place there (see Tab. 4). Yet, at the same time, this principal is not tied down to his office. Most of the time that he is out of the office he is visiting teachers in their classrooms (7.4%) or attending scheduled meetings outside his school but within his network or else in the community (10.7%).

Although for most of the time the principal was in the office carrying out a variety of tasks, duties called him to move around during parts of the day. Most of the interactions, whether taking place in the office or elsewhere, were mostly of the conversational type bringing out the people-oriented nature behind the work of the school leader. So, whilst the school administration places everything on the web-site the interaction with staff is still evident and can be sought if people so wish.

Office	Foyer	Administration Offices ²	School Grounds	Other Places ³	Home
24hr 11m	21m	2hr 50m	49m	17hr 29m	2hr 30m
50.2%	0.7%	5.9%	1.7%	36.3%	5.2%
68 acts.	3 acts.	11 acts.	3 acts.	36 acts.	2 acts.

Tab. 4 - Time spent in various places during the school day.

A total of 27hr 2m (55.9%) were dedicated to different forms of communication. This took the form of short conversations with members of staff and even longer sessions of both a formal and informal nature. These face-to-face encounters included short 5 minute meetings to longer formalised meetings with administrative and teaching staff. The external phone was not cause of much interruption and the College Principal could be observed engaged in longer meetings with minimal interruption. This has been confirmed by Tab. 3 with the principal being the initiator of most activities observed during that week.

15.4.5. Personal Contact

The school environment mainly provided a wide range of people with whom the principal came in contact with. Despite the time spent on his own (44.7%), his work is essentially a people-centred

² Including staff rooms.

³ Other places: visits to other schools; education department, attending regional seminars, driving, restaurants.

one. Contact with other people occupied 50.2% of his time, with a significant amount of time with school personnel, namely the co-ordinators and ‘fiduciari’ of each school within the network. Tab. 5 summarises his time with people. Tab. 6 shows the time spent with other people internal to the school, whilst Tab. 7 shows the principal’s contact with people from the community and external agencies. As can be seen from these tables during this week the principal spent practically a balanced time either on his own or else working with others, namely his main co-ordinators and fiduciari of each school or in direct contact with classroom teachers. And, when he spent time in the office he was reviewing or preparing work that involved the pedagogical or administrative aspects of the school. Given the school year a lot of work had to be brought to an end and preparations made for the new scholastic year.

Alone ⁵	School Personnel	External Personnel
21hrs 32m	22hrs 56m	1hr 16m
44.7%	47.6%	2.7%

Tab. 5 - Time spent Alone and with other People⁴.

Co-Ordinators	Teachers	Administrative Staff ⁶	Students
7hrs 29m	10hrs 59m	4hrs 9m	19m
15.5%	22.8%	8.6%	0.7%

Tab. 6 - Time spent with School Personnel.

Parents	Visitors	Networking	Phone calls ⁷
19m	–	44m	13m
0.7%	–	1.5%	0.5%

Tab. 7 - Time spent with External Personnel.

⁴ Excludes driving to venues (occupying 7.4% of time at work).

⁵ Includes Personal Matters.

⁶ Includes ancillary staff.

⁷ Phone calls received.

15.5. The Categories: distribution of time on management, administrative and personal matters

This section explores the main categories used to describe the work undertaken by the school principal as expressed during the five days of observation.

As the days unfolded one gets the feeling that things are extremely well organised and the flow of events is quite natural. Everyone seems to know what needs to be done, whom to refer to for specific issues, and the school principal is not disturbed too much and he can fulfil his plans with little to no interruptions. This was quite surprising. However, on reflection one realises that since staff have been in the school for so long they have got used to the different facets of their work and go along school life in a structured manner. Particular events are well planned for, some relate to issues that they may have already encountered (e.g. disciplinary issues; trade union matters) that they do not mar the flow of events. They are seen as issues that have to be resolved.

The school principal is a well-seasoned teacher and administrator. He was appointed school principal seven years ago and was assigned to take charge of a cluster of schools in the Stringo and Tesino region. He knows what needs to be done, how and when. He spends a substantial amount of time in personal contact with people (45%). At the same time, he spends a considerable amount of time in the office working round report writing, analysing data from surveys carried out and preparing documents for use during meetings with teachers. He does acknowledge that there is a strong emphasis in the Italian system on bureaucracy and having to ensure that the paper work is done properly and on time. He notes that he relies heavily on the Co-ordinator who knows the system inside out. He has a bias for the instructional dimension of leadership. In fact, during the observation period he dedicated 9% of the time conducting classroom visits in a number of the schools within his network. He is a strong believer in this dimension of leadership, noting that whilst teachers have full autonomy in the classroom they have come to acknowledge the importance behind such visits, noting that the time dedicated by the principal in class observing a lesson or aspects of a lesson, and most importantly the verbal and written feedback provided as most helpful. Various school-based reports attest to this.

The main location for this school principal is his office and most activities (50%) took place around his desk or the meeting table. This office can be described as the hub of the school principal's life, the central place where most of the activities take place. Most of the activities with people or paper work, took place there. This is where he is sought and found. This is where he engages with whoever needs him. The fact that everyone comes freely to his office shows

that he has nurtured an atmosphere of trust and support. The practice is for people to move round at ease and whilst the door of this school principal is kept closed people know they can knock and enter.

Whilst a number of activities tended to be structured – requiring time for the school principal to reflect and strategically plan, whether on his own or with one or both Co-ordinators – most of the engagements were of quite a short duration. This helped to bring out the *people-oriented nature* behind most of the work. Most of the engagements were one-to-one and communications with staff was mainly through the organised meetings that had been pre-planned (see Tab. 1).

During the week of observation the principal undertook a composite total of 123 activities. These activities were quite varied in nature, such as face-to-face discussions with other people, tours and visits, attendance at various types of meetings, attending to administrative matters, preparing for classroom visits, preparing materials for a Teachers' and Parents' meetings and other work. Interestingly enough, telephone calls were few and far in between. Phone calls are taken and addressed either by the secretarial staff or else by the Co-ordinator. The proportionate expenditure of his time dedicated to each category is shown in Fig. 1 and detailed in Tab. 8.

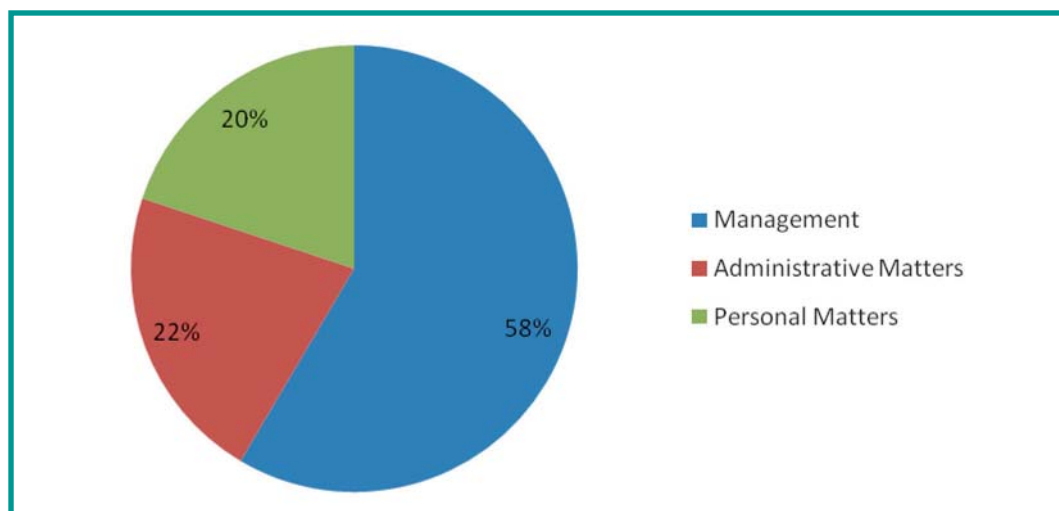


Fig. 1 - The Principal's time spent on the main categories of work over the 5-day observation period (in %).

As can be seen from Fig. 1 most of the principal's time was spent on the Management aspects of the job (58.5%), followed by Administrative Matters (21.6%), and Personal Matters (19.9%). The main focus of the week was his engagement with his Co-ordinators

Dimension /Function	Time	Percentage
MANAGEMENT		
A.1 Managing Instruction and Learning		
School improvement, planning and implementation	20hr 15m	42%
Walkabouts (managing by wandering about)	50m	1.7%
Classroom observation	4hr 23m	9.1%
Student behaviour	52m	1.8%
Mentoring and coaching	36m	1.2%
A.2 Managing Relationships with Families and Community		
Builds learning relationships with families	19m	0.7%
Builds partnerships with community stakeholders	1hr 15m	2.6%
B. Administrative Matters		
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	1hr 34m	3.3%
Budget and finance matters	1hr 42m	3.5%
Responds to emails, written communication; completes/ writes reports; takes calls	4hr 10m	8.7%
Monitors school premises	30m	1.0%
Addresses maintenance issues	15m	0.5%
Addresses HR matters	46m	1.6%
Travel	1hr 26m	3.0%
C. Personal Matters		
Personal time	4hr 56m	10.2%
Discussions with observer	4hr 40m	9.7%

Tab. 8 - Distribution of Time during the Observation period by Categorisation of Principal Activity.

(practically engaged with them for 10% of the time), teachers, either through direct observation of classroom practice, or else through his formal and informal meetings with his Fiduciari, individual teachers, and the Collegio dei Docenti (22% of the time). During this particular week not a lot of time was spent on handling administrative work. His meetings of an administrative nature were extremely well

organised and focused. The administrative staff came well prepared for the meetings and they focused on the task/s at hand. Personnel showed that they know their work inside out, know the legal parameters in which they have to operate and keep detailed information about all administrative matters. During this week the principal was involved in matters related to the legal aspects pertaining to school development (e.g. allocation of budgets, teacher remuneration); links with the Local Council given the funding needed to renovate schools; undertaking reviews on various aspects of school life (e.g. transition from primary to secondary) and getting feedback from students and their parents; review of teacher's work (Piani di Lavoro). This principal dedicates a lot of time on issues that help teachers to reflect on their practice, hoping to influence the way and how teachers teach.

The principal uses to good effect existing structures (eg Collegio dei Docenti) to ensure that the documents required are in place. During the week the principal dedicated around 32% of his time addressing issues of a pedagogical nature, out of which 9% was spent in classroom observations. The conversations with the principal has shown a clear bias on instructional matters. So, whilst the principal, together with the Co-ordinator/s and the Administration Team, ensure that teachers fulfil their obligations, it does not stop there. The principal makes effective use of the team. Each member has specific expertise which they are called to use and are acknowledged for the work they do. The principal makes it quite clear that he does not need to be in control of things. A high level of trust has been established and the relationship between the administrative staff is extremely cordial, open and sincere. They spend little time together but when they meet meetings are highly structured and well organised. Time allocated for such meetings is respected. Days are structured in such a way that sees the principal meeting his team both formally and informally to discuss matters of the week and scheduled tasks are addressed or assigned.

The principal works closely with his Co-ordinator but are not constantly engaged with each other. They meet formally every Monday morning for a long meeting to review the events of the week. Then, again, at the end of the week to review and evaluate what has taken place. The Co-ordinator has a teaching commitment in another school and therefore not always easily accessible. However, when they meet they are focused and know what needs to be tackled. What has been observed is that they always meet up before any scheduled meeting to rehearse what is going to be presented/discussed. When, on the other hand, something crops up they act immediately. It is evident that over the past seven years working together they have developed working patterns which respect each other's style of leadership.

One can safely conclude that given the number of years that the principal and his administration staff, together with the Co-ordinators and Fiduciari have been working together they are thoroughly engaged in their respective roles. The lines of communication between them are always open and you see them going to each other's offices to seek advice, address pending issues or prepare for upcoming events, and they do so with relative ease. Communication between members of staff is cordial, based on mutual respect and trust.

What came out strongly during some of the discussions held with the principal was that the school has to work within set parameters and that the demands/ agreements between the State and the unions have to be respected. Sometimes this placed a lot of pressure on schools as it effected timetabling, the entitlement of students, etc. This implies that the administrative team had to find ways and means of managing all this. In such cases the principal had to acknowledge and make sure that the rights of staff members were met, whilst at the same time, ensure that the student entitlement was given. For example, the school had to make the necessary arrangements to ensure that any teacher who wanted to attend a union meeting that was held during school hours, could do so. This implies arranging the time-table in such a way that all who wanted to attend could. At the same time, the administrators had to then find time to ensure that teachers made up for the time spent at such meetings. The administration had to, on their part, ensure that children too got their entitlement. Not an easy thing to juggle. These were issues however that were extremely time-consuming and without adequate administrative staff to do these things would render the principal's work and potentially his Co-ordinator more administrative in nature.

It seems that the Principal and his staff took all this in their stride. They encounter such concerns regularly and manage to handle them. The personnel convey the message that certain existing agreements and practices put undue pressure on them and hinders the natural flow of events in the school.

The principal acknowledges and respects the autonomy enjoyed by the Italian school teacher. He ensures that teachers do follow the prescribed roles and responsibilities and does his utmost to address their needs. Given that he has a network composed of 8 schools he relies heavily on the appointed Fiduciari as they are the ones who are responsible for what takes place on a day-to-day basis at the school site. He works closely with them and spends structured time discussing matters on a regular basis either with them visiting the school where the principal has his office or when he goes to their school. Furthermore, given his commitment to visit his teachers in all the schools he does spend time moving around.

This helps him to ensure that he is getting first-hand experience of what is taking place in all the schools within the network. In fact, during the week of observation the principal spent over 38% of his time visiting teachers and holding meetings on school matters. He would like to spend more time with his teachers but finds that growing demands from the education authorities eat up a lot of time that could be otherwise dedicated to curricular and pedagogical aspects.

The principal spent quite a lot of time in his office (50%), mainly focusing on reading documents to ensure that all is prepared for the two main engagements of the week, namely the Collegio dei Docenti and the Interclasse meeting; undertaking a statistical analysis of the surveys that had been conducted with students and parents; undertaking class observation, writing evaluation reports and responding to specific needs. He also sought the support of teachers in his network to undertake specific tasks. Most of the staff approached tended to help out even though there was no financial remuneration. All tasks identified were tackled.

15.6. Transformational leadership

This Principal tends to be quite task oriented. He has a clear inclination for supporting teachers in improving their classroom practice. His work in the past with IPRASE shows his commitment to improve the pedagogical aspects of teaching and learning. Teachers have not only got used to his class visits but look forward to his verbal engagements at the end of the lesson and the written report that he presents them with. He takes pride in this aspect of the job. He takes time to adequately prepare for such visits. He sets structured time in his itinerary for the week; takes notes following a template that he has designed; talks to teacher straight after the lesson; and submits a formal written report to the teacher(s) concerned within 48 hours.

He also supports teachers at improving the existing resources used in the class. In fact, a teacher had expressed concern about an IT mathematics programme which he found not appropriate for particular abilities in his class. Given his background, the principal could address the matter. He spent time going through the programme and started making changes to address the needs of this particular teacher. This is an example of the principal's commitment to support teachers where it matters – the pedagogical aspect of their work.

The principal can be seen as quite absorbed in his work. Although he can be described as a reserved person, focused on the tasks at hand, he is also a people-person. He respects his staff, and although he is not one of many words, he does reflect the hu-

man side of his nature through the well-chosen and well-articulated words that he uses during his meetings and encounters. He listens carefully to what people have to say; allows people the space they need; does not rush into any conclusions, but takes note of things that he may need to reflect on or consult about. During meetings he comes across as very well prepared. He relies on the documentation that he prepares most assiduously. When he needs to prepare a speech he takes time to prepare. When he speaks out he speaks out softly and calmly. For example, during the Collegio dei Docenti the staff made a surprise farewell to the Co-ordinator who was going to retire. To thank her for her services, both to the school and to him as a Principal, he read out a short paragraph that he had prepared, showing his philosophical and yet down-to-earth approach to life. His words were really touching and all the staff were full of praise for his well-chosen words.

Tab. 8 shows that this principal did not engage much in external relations during the week of observation. However, it is to be noted that an important meeting was held with one of the local mayors to discuss two very important matters. Given that schools belong to the commune any maintenance work that is needed has to be approved by the Local Council and works have to be carried out by the commune in which the particular school is in. Given that this College had a number of schools in different communes the principal has to relate to different mayors. The Principal spoke of a new school that had been earmarked for construction, other renovations were expected in a school which was in a very precarious state, and the need for a gymnasium and outdoor sport facilities for the school in which the Principal had his main office. The mayor explained the dire situation facing the locality and that funds were definitely not available to construct a new school and that no funds could be found for renovation purposes. The issue was still pending and the mayor and his team were doing their best to acquire some funds to support the schools.

The principal explained that whilst the local mayors may not wish to close down schools it was his duty to ensure the health and safety of his students and the staff. He may need to take some serious decisions over the next few weeks which may mean that children may have to change the school they attend. This goes to show the difficulties that schools face when it comes to making renovations etc. When funding is centralised it is hard to make plans. However, the implications for the principal, from an educational perspective, are extremely serious and demanding. But such a decision has also social and political implications. The principal will need to deliberate on the matter and plan the way forward with the appropriate backing from the regional education authorities as this will potentially leave an impact on the existing expectations/ work

patterns of the community concerned. This was indeed a serious matter. One also has to appreciate that dealing with community matters and involving parents in school issues vary from school to school, given traditions in the locality, and type of school in particular. The type of 'participation' noted during the week of observation centred round the engagement of the principal and his co-ordinators meeting up with the local mayor of Strigno to discuss particular structural developments to the schools within the locality. And, on another level, I observed the principal inputting data and reviewing student feedback to a survey that also involved parental input.

Whilst the time dedicated to external relations during the time of observation was just over 3%, one notes that the principal encourages and supports initiatives that sees the school/children benefiting from the resources of the community. At the same time it is worth noting that one also needs to note that it is not the amount of time that is crucial to note but more importantly how time is spent and what comes out of it. Whilst the matter discussed with the mayor did only take a short period of time on paper the implications behind the discussion is far-reaching and will impact on future discussions about the sustainability of the cluster of schools in this region. Concern for student welfare/development was also a matter that the school dealt with in a serious and engaged manner. During the week concern expressed by a teacher was followed up and the parent called for a meeting. This took place in the principal's office showing that the matter was deemed serious enough for the principal to be involved and action taken.

Tab. 9 helps us to appreciate the leadership aspects used by the principal to address specific dimension of his work, whether managerial, administrative or personal. The table helps us to appreciate that whilst not all activities can be described from a leadership perspective, a number of the engagements saw different forms of leadership being put into practice.

Fig. 2 and Tab. 9 highlight that just over 41% of the activities that this principal engaged in can be described as expressing a function of leadership. This principal thus spent more time ensuring that the way she did things left an impact on what ultimately matters – and that is creating a context where teachers can work together, provide the necessary supportive and enabling structures that make a difference to their lives and that of the students.

On the other hand Fig. 3 presents the breakdown of all three Functions with a focus on transformational leadership and those without any leadership focus.

The main and determining aspect of leadership relates to Recognising and reinforcing the Culture of the School (Aspect 8), followed by Aspect 7, Nurtures a Collaborative Organisational Structure, Aspect 5, Being a Role Model, Aspect 4, Provides Individual

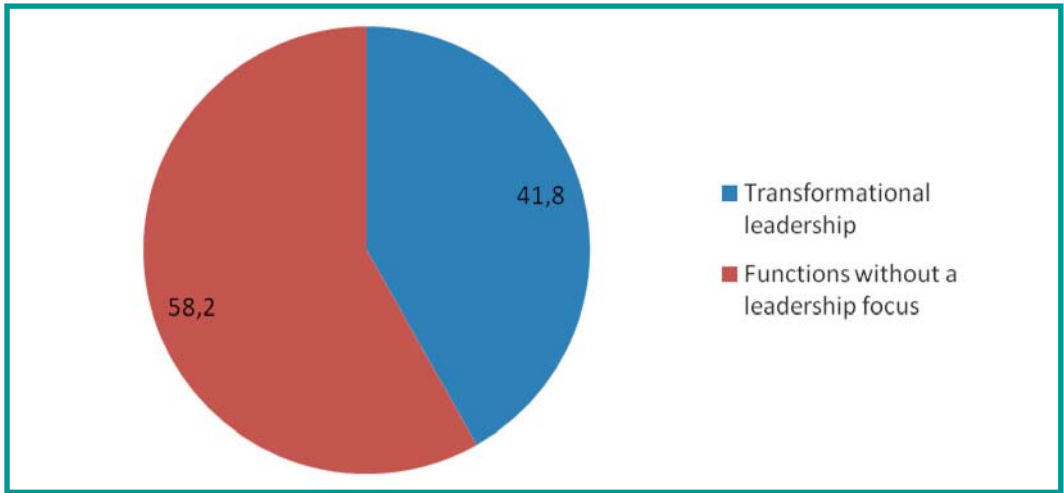


Fig. 2 - The Principal's time spent on Leadership activities as against those without by category (in %).

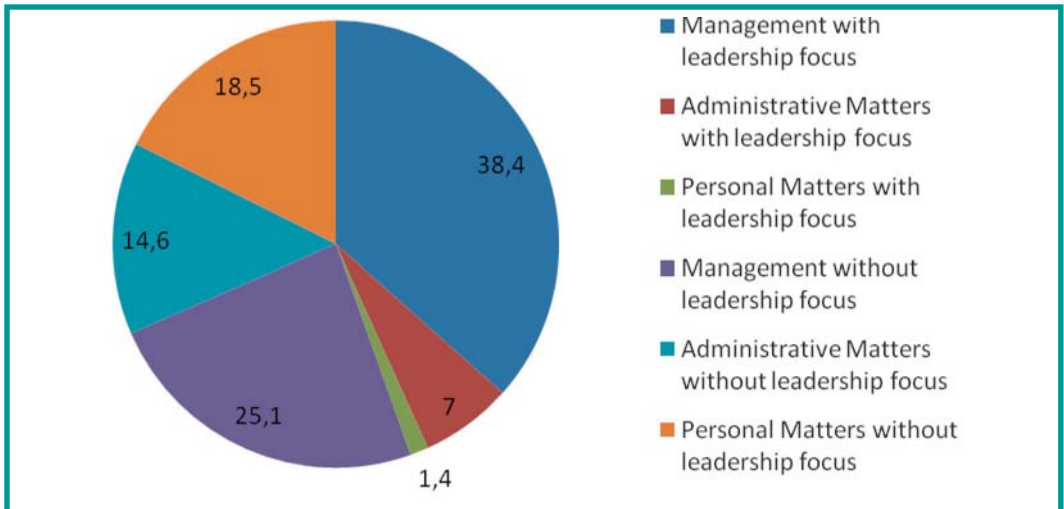


Fig. 3 - Percentage of Time during the Observation period with a Leadership focus and without a leadership focus by Function (in %).

Support, and Aspect 6, Has High Levels of Expectations. This reflects a person who has strong values, one who believes in setting the right example, but focusing on things that support teachers in their daily endeavours. Through example he engages teachers and not through any form of coercion. This principal comes across as quite unobtrusive in his approach to dealing with people.

Given a context that is highly centralised with work practices being determined by regional or national authorities the results go a long way to show that even in such a context leaders and their leadership matters. A centralised context can dictate practices that

Function	Percentage of time during Observation	Aspect of Leadership	Percentage of time with a Leadership Focus
----------	---------------------------------------	----------------------	--

A) MANAGEMENT

A.1. Managing instruction and learning

School improvement, planning and implementation	42%	1,5,7,8	18%
Walkabouts (managing by wandering about)	1.7%	7,8	1.7%
Classroom observation	9.1%	3,5,6,8	7.4%
Student behaviour	1.8%	4,5,8	1.8%
Mentoring and coaching	1.2%	3,4,5,8	1.2%

A.2. Managing relationships with families and community

Builds learning relationships with families	0.7%	8	0.7%
Builds partnerships with community stakeholders	2.6%	8	2.6%

B) Administrative matters

Plans, organises, co-ordinates and schedules work	3.3%	7,8	1.7%
Budget and finance matters	3.5%	7,8	1.8%
Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls	8.7%	8	0.9%
Monitors school premises	1.0%	8	1.0%
Addresses HR matters	1.6%	4,6,8	1.6%

C) Personal Matters

Personal time	10.2%	5,8	1.4%
---------------	-------	-----	------

Tab. 9 - Percentage of Time during the Observation period by Aspect of Leadership.

are more administrative or managerial in nature. Fulfilling objectives or reaching targets set can be the rule of the day. This principal shows that for a clear vision to be set, for objectives to be reached, than he needs to ensure that staff are on task, that he is there to ensure that they have the resources and the opportunities to take on the challenges facing them. He leads through example, persuasion and support. Hence, the time spent on being with people, in engaging in supportive and transformative ways. As a result, he focuses on sharpening his soft skills as he gives people time to talk, he listens attentively, takes notes and then acts. He spends quality time to reflect and engage with research before drawing any conclusions. In fact, he likes to take lunch on his own as he considers this time as an opportunity to think things through. The staff and the community are aware of this and respond in similar fashion.

One can argue that this principal serves as a role model. In fact modelling is highly evident in his interactions, making him at times more of a facilitative leader. In the Italian context this makes a lot of sense given the autonomy teachers still enjoy. The facilitative power he uses is power with rather than power over. It is a facilitative approach that operates within a context of governance called *centralized decentralization*. Whilst the principal believes in distributing leadership across different levels he also acknowledges the existing limitations within the Italian system which still does not officially recognise the role of middle management. Therefore, the importance of relying mainly on intrinsic rewards to motivate and encourage staff is a determining factor. The principal acknowledges the difficulty of creating and maintaining a context which relies heavily on the intrinsic nature of the job. Such involvement whilst central to school improvement is not established within formalised terms of reference and does not help sustainable development.

As a leader this school principal engages with culture in particular ways. He does not control it but he role models it. This school principal conveys clear messages in whatever he does, whatever he says, the way he deals with people. To be a leader one needs to act, but one needs to act in particular ways. This principal is consistent in his behaviour and more importantly in his modelling to others. He knows that it is not possible to have everyone towing the line at the same time, but the principle remains the same – living up to the values of care, commitment and a belief that what they do they do it out of love for the children. As noted earlier, he relies heavily on the invitational nature of his work. And, he does so in the most natural of ways. Probably, given his background and upbringing, this principal does things in the most unassuming of ways. He has learnt to engage in both formal and informal manners, he respects boundaries, and more importantly has learnt to manoeuvre in them and ensures that targets set are reached. His application,

as observed during this particular week, shows a man who works at the macro-level with ease to ensure that the staff in his network give of their best.

15.7. Analysis and Discussion

This is a portrait of how one Italian school principal, in this case of a cluster of schools, spent his day-to-day practice over a one-week period. The findings cannot claim to represent an overall pattern of organizational activity across a school year, neither does it claim to be representative of other similar schools. It is however indicative of how various dimensions of leadership are brought together through particular strategies that are adopted to create meaning at particular moments in time. They are particular to this principal but may also apply to others.

I would like to start off by exploring briefly the activity patterns of the principal. The first to acknowledge is that the work load of school principals is definitely on the increase. Whilst the number of hours expected by Italian legislation is of 36 hours per week, this principal worked around 48 hours during the five days of observation. It is to be noted that principals also go in for work on Saturdays. This principal also noted that there are times when he either stays late hours at work or else takes work at home. The growing demands are mainly due to the performativity culture that is spreading in most developed countries with most education authorities responding by expecting and demanding more of their schools. Legislative demands are growing and this can be evidenced through the amount of time that this principal spends on the internet, reading reports, updates coming from the education authorities. Being responsible for a cluster of primary schools, and an institute that prepares students for a specialised education at high school level, means that students have to do well in their preparatory examinations. This is why the principal spends time dedicated to the teaching and learning process to support teachers directly and indirectly to improve their practices. This is reinforced by his conviction that one has to work closely with teachers to maintain a high level of motivation and engagement which will in turn impact on the students.

Another important characteristic of a principal's work is that their work includes a variety of tasks that are frequently interrupted. This case study has shown a mature school leader that has managed to create a working environment for himself and those around him where interruptions are minimal. Staff members are quite on task and the meetings that the principal has regularly throughout the week(s) with his Co-ordinator and his fiduciari from his schools allows him to manage things from a distance. He makes sure to visit each of the other seven schools on a regular basis either to con-

duct a class visit or to talk to the fiduciario so that contact is maintained. On their part the respective fiduciari are always in touch via the phone to address anything that requires his intervention.

The level of disruption or interruptions is minimal and goes against the findings of principals that are engulfed by unrelenting nature of administrative work, or the garbage-can character of decision making, or the problematic nature of decision making. It was interesting to note how the principal reacted to events that unfolded whilst he was focused on other issues. He never rushed into a decision or provided a rash answer. At the time the observation study was being conducted he faced a particular sensitive issue. The way he handled it reflected first and foremost that the student was always placed at the centre of his attention; he respected the person(s) involved; focused on the issue at hand from a humane perspective; and did not waste time but acted after reflecting, taking advice and respected existing protocol. So, whilst facing at times the relentless pace of school life he had developed the skills of reflection, of time management, of being pro-active even in a context that is not always in their control.

This principal comes across as a well-seasoned person that is aware of his own mode of behaviour and knows the reasons behind such behaviour. He is able to manage the tension between being proactive and reactive. This is thanks to the enabling structures that he has created over time. He uses existing structures and the way he organises his time to bridge individual activity with the school's vision.

This principal comes across as quite a reserved person. He enjoys working in his office and doing tasks that helps him to support the provision of a quality education for the students. He does this by creating opportunities to see how students are reacting to the school programme (through, for example, a questionnaire survey that he had contacted and was now analysing); by supporting the enhancement of teacher resources; by assiduously reviewing the work done by teachers in their *Piani di Lavoro*). At the same time, it is to be noted that the principal made sure to visit his administrative staff on a regular basis even if just to say hello. It is quite evident that he enjoys the support of an efficient and effective administrative personnel that are quite used to the different seasonal rhythms of the school and know how to go around them.

The working relationships observed at Strigno show an effective level of distributed leadership. In a context which is highly centralised and does not allow for a lot of flexibility and manoeuvre, the principal and his team have managed to create distributed forms of leadership. Distributed leadership is best understood as practice distributed over leaders, followers and their situation and incorporates the activities of multiple groups of individuals. Such a theoret-

ical framing implies that the social context, and the inter-relationships therein, is an integral part of the leadership activity.

In an educational context that has no formal middle management structures and positions one can describe the act of distributed leadership as one of 'influence'. The principal in fact has to convince, attract and retain the participation of particular educators, in this case Co-ordinators and Fiduciari, who play a key role in the way things unfold in the respective schools within the cluster. Without such personnel the principal will encounter both administrative and managerial problems. At the same time the principal also approaches individual teachers to offer their support to give of their expertise when needed.

The literature highlights and reinforces the positive effects of distributed leadership showing that there is empirical evidence to support a strong relationship between distributed patterns of leadership and organisational performance. Leaders who have been described as 'outstanding' are focused on building professional learning communities, work towards developing leadership capacity across the school with the aim of effecting teaching and learning.

In this school we see a principal who establishes relationships and connections on the one hand to see to the smooth running of the school in his cluster, secondly so that initiatives can be undertaken both through the talents and abilities of the chosen ones to take on particular responsibilities, and also through the time he personally dedicates to working with teachers. In this regard, the principal expresses his transformational leadership skills. Transformational leadership is manifested through a variety of ways, such as the climate that is created; the actual conversations that take place; the way the various actors relate to each other; the existing body language; the individual and collective support and endeavours undertaken. This is very much evident in the school as a whole and people engage in meaningful relationships in a calm but resourceful environment. Transformational leadership can be considered as the foundation stone for the other dimensions and the strategies and actions adopted by the principal have an impact on the way the other dimensions evolve and relate with each other.

This principal models a language and working style that is extremely unassuming. He leads by example. He takes time to reflect, listens to others, assigns tasks, gives time for people to come on board. He does not, in any way, coerce people into action. He uses meetings effectively. In the meetings that I attended, whether with his Co-ordinator, a Fiduciario, the Collegio dei Docenti, the principal was always well prepared. He came to sessions with his notes. He took time to listen and was calm in his disposition throughout meetings. Such disposition assured staff that he respected them

as individuals and that their input was important. He was always receptive to new ideas and in fact embraced initiatives. This principal has built strong relationships and an atmosphere of trust, one that encourages healthy debate amongst staff. One can see the principal moving from one activity to another, as if he is weaving an intricate lace item. Slowly but surely things fall into place. At times, space needs to be given, as the space allowed by the principal for a teacher to take a decision meant that one was recognised for her/his ability, but the ultimate decision is theirs.

Here we have a leader who does not only know how to model collaboration, but knows how to harness the power of connections, knows when to step back, give space (as in this case) and then takes a decision. Another important point worth noting in this school as part of a cluster is the regional aspect. The school community sees the management, administrative team, teachers and students coming from the same locality or the region. The people have known each other for many years. Stability is a feature of both the local community and hence the schools within the region. This has helped to nurture a sense of unity of purpose. People come together and establish lasting relationships. This can be viewed as a reason behind the way things unfold within the cluster.

Whilst this may be viewed in a positive light one must also note that the lack of formalised structures can be quite harmful to the overall development and sustainability of the school or cluster. On the one hand one notes that if teachers do not volunteer or the 'wrong' people do the principal may have more problems than solutions being offered. Such positions require stability so that you can plan and look to the future. A lack of recognition may mean that people may seek pastures new or opt out. What this case study has highlighted is that this principal and his Co-ordinators rely heavily on setting the right example, modelling acts of leadership and developing trusting relationships that may rub off others. There is a growing body of research evidence that highlights the importance of nurturing trust. The principal and his co-ordinators show repeated acts of trust which over the years have built and reinforced individual relational and organisational trust. They interacted with school personnel in a very unassuming manner, showing respect and concern for all, without distinction.

Capitolo 16

Caso di studio: Istituto Comprensivo “Folgaria, Lavarone e Luserna”

Dirigente scolastico Sandra Sandri

16.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

La Dirigente scolastica è Sandra Sandri, nata a Bologna e laureata nel 1976 in Lettere Classiche presso l'Università di Bologna. Vive da diversi anni a Folgaria.

Nel 1983 ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento di Materie letterarie nella scuola media con il concorso riservato e nello stesso anno è risultata vincitrice del concorso per l'insegnamento di Materie letterarie nella scuola media. Dal 1984 al 2008 ha prestato servizio come docente di ruolo nelle Scuole Secondarie di primo grado di Lavarone e Folgaria, oggi facenti parte dell'Istituto Comprensivo che dirige.

Ha frequentato diversi corsi di formazione tra cui quello per “Esperti IPRASE di primo e secondo livello” negli anni scolastici 1992/1993, 1993/1994, 1994/1995. Ha inoltre operato come conduttore di gruppo su incarico di IPRASE, della Sovrintendenza Scolastica di Trento e di altri Enti in corsi di formazione riguardanti principalmente le seguenti tematiche:

- 1 Il Progetto Educativo di Istituto e il Progetto di Circolo.
- 2 La progettazione di situazioni formative.
- 3 L'educazione alla salute (Legge 162/90).
- 4 La continuità nella scuola dell'obbligo.
- 5 La formazione dei docenti vincitori di concorso di scuola elementare e media.
- 6 Il metodo di studio.
- 7 La gestione della classe.

Su incarico dell'Università degli Studi di Trento ha coordinato i gruppi di laboratorio relativi all'area “progettualità e project work” e “area lingua” nel corso speciale annuale 800 ore per il conseguimento

mento dell'ideoneità all'insegnamento nella scuola primaria nell'Anno Accademico 2006/2007.

Ha ricoperto l'incarico di Assessore all'istruzione e all'ecologia del Comune di Folgaria dal 1985 al 1990.

È dirigente scolastica dal 2008, in servizio dal 2008 al 2011 presso l'Istituto Comprensivo Rovereto Nord e successivamente, dal 2011 ad oggi, presso l'Istituto Comprensivo di Folgaria Lavarone Luserna.

16.2. Il contesto dell'istituzione scolastica in cui lavora

L' Istituto Comprensivo (IC) di Scuola primaria e secondaria di primo grado di Folgaria Lavarone Luserna, nato nel 1997 per salvaguardare la comunità degli Altipiani, è composto da:

- Scuola primaria di Folgaria.
- Scuola primaria di Lavarone.
- Scuola secondaria di primo grado di Folgaria.
- Scuola secondaria di primo grado di Lavarone.

Le scuole sono ubicate nei comuni di Folgaria e Lavarone. Nelle scuole di Lavarone frequentano anche gli alunni di Luserna. Gli alunni frequentanti l'istituto sono poco più di 300 (di cui il 2,67% stranieri e il 6,33% con bisogni educativi speciali) e le unità di personale sono 56 (45 docenti e 11 tecnici-amministrativi); l'istituto è uno dei più piccoli della Provincia.

La zona di Folgaria, Lavarone e Luserna è storicamente e culturalmente unica nel suo genere, di origine tedesca, 'cimbra', è l'ultima testimonianza in termini di lingua, storia e cultura dell'ampia area tedescofona che tra il X e il XIII secolo si sviluppò in area trentino-veneta. Lingua e cultura locali sono tutelate e valorizzate a livello normativo dallo Statuto speciale della Regione Trentino Alto Adige e promosse dal Centro di Documentazione Luserna e dall'Istituto Culturale Cimbri. Anche l'Istituto comprensivo promuove la valorizzazione della lingua e cultura cimbra attraverso uno specifico progetto.

In questo contesto territoriale la popolazione scolastica, sia di Folgaria che di Lavarone, è mediamente caratterizzata da un buon livello economico e da una limitata presenza di immigrati. L'economia della zona è fortemente centrata sul turismo, sia invernale che estivo, attività prevalente che ha determinato negli ultimi decenni lo sviluppo economico di quest'area (a cui si affiancano secondariamente attività degli altri settori).

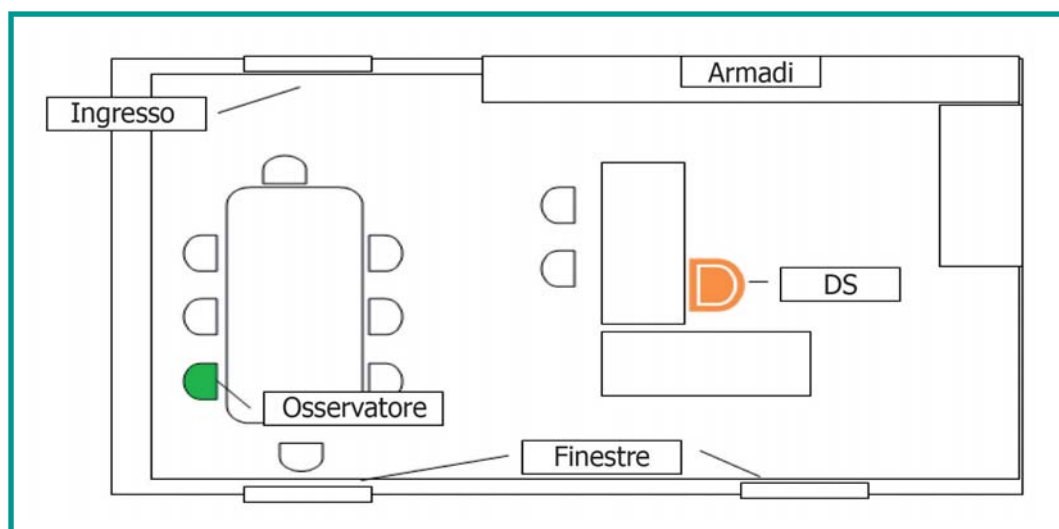
16.3. Il clima scolastico percepito

La leadership, come indicato nell'introduzione ai casi di studio, ha luogo in un contesto ed è importante iniziare questo caso di studio apprezzando il clima scolastico come percepito dall'osservatore. Lo scopo è di aiutare il lettore a concettualizzare lo specifico ambito scolastico nel corso della lettura del caso. La leadership riflette anche le intenzioni che stanno dietro alle azioni di leadership del dirigente scolastico e di coloro che interagiscono sotto diverse forme di leadership distribuita.

La Direzione e la segreteria amministrativa hanno sede presso la Scuola Secondaria di primo grado di Folgaria, che si trova nel centro del paese, vicino al palasport e al centro polifunzionale. L'ufficio è luminoso, soffitti alti e dalle due finestre si gode di una bellissima vista sulle montagne circostanti. La porta dell'ufficio si affaccia su un corridoio ma è ben visibile già dall'atrio di ingresso della scuola, dove si trova anche la bidelleria. L'ufficio confina da un lato con la segreteria dell'IC e dall'altro con una classe di terza media.

Durante i diversi incontri gli insegnanti, i visitatori, i genitori o il personale ATA si possono sedere al tavolo delle riunioni posto di fronte alla scrivania della DS. Generalmente insegnanti, coordinatori e personale ATA si siedono sulle sedie di fronte alla scrivania della DS per lavorare con lei (l'immagine qui sotto riporta la mappa dell'ufficio della Dirigente scolastica), talvolta lavorano direttamente al suo fianco; anche il tavolo delle riunioni è spesso utilizzato per taluni incontri.

La Dirigente organizza la propria attività grazie a "diari di bordo": il piano annuale delle attività; il calendario degli impegni men-



Mappa dell'ufficio della DS di IC Folgaria, Lavarone, Luserna.

sili docenti (circolare sintetica, chiara, essenziale) di cui i docenti prendono visione in portineria e sul sito della scuola; il diario di bordo delle varie attività della giornata, su cui la Dirigente scolastica segna gli impegni principali, i promemoria, diversi appunti, inserisce qualche documento/lettera; il diario di bordo per i consigli di classe, strutturato con pagine per ciascun consiglio di classe con inseriti le comunicazioni principali, i documenti di sintesi, gli appunti; l'agenda personale cartacea, molto grande in cui inserisce anche alcune lettere/comunicazioni originali; infine, un quaderno riservato agli incontri con referenti ASP – neuropsichiatra – ed altri, per alunni con disabilità.

Il primo giorno del periodo di osservazione la Dirigente ha accolto l'osservatore con cordialità, lo ha presentato al personale dei servizi ausiliari e della segreteria, che già sapevano del suo arrivo, e lo ha fatto accomodare nel suo ufficio. L'attività è iniziata alle 11.30 in quanto la DS aveva una visita medica personale; è rimasta a scuola dalla 7.50 alle 9.20, per poi andare a Rovereto (1,20 h circa A/R). Il lunedì mattina di prassi programma l'inizio della giornata lavorativa svolgendo attività amministrativa e relativa alla organizzazione della scuola al fine di evadere la posta cartacea, firmare circolari, rispondere a email, dare istruzioni per alcune attività quotidiane, ecc.

La Dirigente scolastica non è originaria del Trentino, ma vive qui da molti anni, dove è stata docente di lettere nelle scuole medie di Lavarone e Folgaria. Ha poi ricoperto l'incarico di Dirigente scolastica per alcuni anni in un Istituto Comprensivo di Rovereto, prima di rientrare qui a Folgaria con l'incarico di Dirigente. Emerge, dalla settimana di osservazione, un fortissimo legame con il territorio, forte senso di comunità. Attraversando a piedi il paese con lei, da un plesso all'altro, ha colpito l'osservatore il fatto che anche i bambini che passano sulle biciclette, quando la vedono, la salutano, in modo molto spontaneo e cordiale. La Dirigente scolastica conosce tutti, e tutti sono estremamente cordiali nei suoi confronti. Durante l'evento finale di presentazione del progetto "Il Fronte d'Acciaio", che ha visto coinvolto questo Istituto Comprensivo con l'istituto professionale Artigianelli di Trento, l'osservatore ha colto un certo orgoglio nei presenti, nell'intercalare dei relatori, che spesso hanno parlato della "loro scuola", della "loro Dirigente scolastica".

Durante i 5 giorni di permanenza nell'istituto, l'osservatore ha utilizzato il tavolo da riunione nell'ufficio del Dirigente scolastica come sua postazione per lasciare libere le 2 sedie poste di fronte alla scrivania del Dirigente. L'osservatore, come ospite, si è sentito a proprio agio. La sua presenza è stata accettata da tutto il personale, che si è sempre rivolto con cordialità e disponibilità. Il clima complessivo riscontrato nell'istituto è risultato molto collaborativo e cordiale.

16.4. L'osservazione partecipata delle attività svolte

La settimana di osservazione si è svolta durante il periodo delle prove INVALSI; questa attività ha predominato, rispetto alle altre, nella prima parte della settimana ed è considerata di particolare importanza per la scuola. Nello stesso periodo sono state osservate altre attività molto importanti per la progettualità della scuola stessa, relative a diversi progetti in corso e/o in fase di conclusione, sia per la scuola primaria che secondaria. Diversi sono infatti i progetti promossi all'interno della scuola e variegata anche le attività opzionali offerte agli alunni, fortemente sostenute sia dalla comunità locale che dalla Dirigente. La Dirigente stessa ha evidenziato l'importanza di queste iniziative per un istituto che geograficamente si colloca in una zona montana, lontana sia da Trento che da Rovereto (le principali città della Provincia), con tutte le limitazioni, anche legate ai trasporti, che questo può comportare.

Le attività, che hanno visto coinvolta la DS, sono state rilevate in 88 atti, concentrate su macro attività, che spesso sono state interrotte. La maggior parte (n. 38 atti; 43,18% del totale) ha richiesto la presenza della DS per un lasso di tempo superiore ai 20 minuti e si possono ricondurre a incontri con stakeholders, eventi di fine anno scolastico, alle procedure relative alle Prove INVALSI (tabulazione prove, registrazione dati, correzione prove, inserimento esiti delle prove, ecc.), riunioni con lo staff, attività amministrativa.

Numerose sono state anche le attività che hanno richiesto dai 6 agli 11 minuti di tempo, pari a n. 19 atti (21,59% del totale), che hanno riguardato principalmente incontri o telefonate con famiglie o stakeholders, lavoro amministrativo o attività legate al miglioramento della scuola, progetti legati ad alunni con Bisogni Educativi speciali; seguite (n. 14 atti pari al 15,91% del totale) da quelle attività che hanno richiesto 5 minuti di tempo, che si riferiscono a spostamenti tra un plesso e un altro o conversazioni informali.

La DS dedica particolare attenzione alle relazioni umane, attitudine dimostrata dalla percentuale di tempo che ha dedicato al lavoro con il personale della scuola (pari al 59,61%): incontri con docenti, collaboratori, staff amministrativo per risolvere diverse questioni aperte od ottemperare a normative nazionali e regionali. In particolare insieme ad alcuni docenti si è dedicata al progetto "Volontariato", al progetto sull'autismo, alla relazione sull'autovalutazione d'istituto e a tutta l'attività legata alle prove INVALSI.

Ritiene importanti i legami con le famiglie e gli stakeholders, a cui ha dedicato il 24,09% del tempo totale rilevato. Le attività si sono concentrate sulla preparazione dell'evento finale, all'interno del progetto denominato "Il Fronte d'Acciaio". È stata realizzata una guida ai percorsi della I guerra mondiale, presenti sull'altopiano di Folgaria/Lavarone/Luserna (fortificazioni, ecc.), risultato di un lavoro multidisciplinare che ha visto coinvolto 2 classi delle scuole me-

die e docenti di diverse discipline. Il prodotto è una guida di 36 pagine, per l'APT locale, realizzata per la parte dei testi dai ragazzi delle scuole medie, mentre la parte grafica è stata curata da una classe dell'istituto professionale Artigianelli di Trento. Nel corso di questo evento, dai vari interventi è emersa una forte relazione tra scuola e territorio, una rete sociale molto forte (con il territorio ma anche con le altre scuole). Interessante il risultato formativo che è emerso, sottolineato anche dagli interventi dei docenti presenti, che hanno ricordato l'impegno dei ragazzi, che hanno lavorato molto a questo progetto. Questo Istituto è piccolo, ma molto progettuale con il territorio da cui cerca di cogliere tutti gli stimoli e le possibili ricadute per le proposte formative. Questo è un bellissimo prodotto, che i ragazzi hanno consegnato alla "loro" APT; un progetto che rimarrà nella memoria dei ragazzi.

Ne sono altri esempi: l'incontro che ha organizzato tra alunni e la Banda di Folgaria per corsi di musica; un progetto, promosso da PAT-CONI, mirato alla conoscenza di 4 sport diversi da quelli invernali (caratteristici della zona turistica di questo Altopiano); un progetto della Caritro sul turismo ("TRENTINO - ITALIA - SPORT"), in cui l'istituto ha partecipato nella costruzione e montaggio di un filmato sull'impatto del turismo in una zona dell'Altopiano.

La DS dedica molte energie allo sviluppo di legami con il territorio e a fornire agli studenti nuove opportunità di apprendimento.

Ridotto è stato il tempo trascorso da sola, pari solo al 16,30%, dedicato al lavoro amministrativo, a tragitti tra un plesso e un altro, a discussioni con l'osservatore.

Le pause pranzo le utilizza spesso per conversazioni informali con il personale (durante la settimana di osservazione prevalentemente amministrativo).

La DS programma molto bene le proprie attività, tanto che l'84,08% è inserito in agenda, di cui il 76,09% decise direttamente da lei, e solo il 15,92% delle attività sono nate in modo spontaneo. La maggior parte dell'attività (32,78%), seppur vede coinvolti anche personale docente o amministrativo, è svolta alla scrivania della DS. Gli incontri sono un'altra tipologia di attività che la vede particolarmente coinvolta, pari al 30,66% del tempo rilevato. Durante la settimana di osservazione, come si è detto, la DS si è dedicata alle prove INVALSI, pari al 11,30% del suo tempo.

Dalla Tab. 7 si evince che il luogo attorno a cui ruota la vita della scuola è l'ufficio della DS (56,38% del tempo, pari a n. 57 atti): qui vengono organizzati incontri con lo staff, con i docenti referenti di progetti, incontri con le famiglie e gli alunni.

È importante rilevare che il dirigente considera seriamente ogni richiesta proveniente dagli insegnanti. Non rimane mai indifferente. Il fatto che, a volte, prenda il tempo necessario per riflettere ed informi di questo insegnanti o altri interlocutori, contribuisce a farle

Tempo dedicato alle attività	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	da 6 a 11 min	15 min	da 16 a 20 min	oltre 20 min	Totale
N. attività	0	0	1	2	14	19	10	4	38	88
Percentuale	0,00%	0,00%	1,14%	2,27%	15,91%	21,59%	11,36%	4,55%	43,18%	100,00%

Tab. 1 - Durata delle attività di lavoro.

Tipologia	DS (solo)	Personale della Scuola	Personale esterno	Totale
Tempo (h.m.s.)	7:49:00	28:35:00	11:33:00	47:57:00
Percentuale	16,30%	59,61%	24,09%	100,00%

Tab. 2 - Tempo dedicato ad attività svolte in solitudine o con personale interno o esterno alla Scuola.

Tipologia	Genitori	Networking	Osservatore	Altro	Totale
Tempo (h.m.s.)	0:34:00	4:35:00	3:24:00	3:00:00	11:33:00
Percentuale	1,18%	9,56%	7,09%	6,26%	24,09%

Tab. 3 - Dettaglio del tempo condiviso con personale esterno alla Scuola.

Tipologia	Coordinatori	Insegnanti	Insegnanti/ Staff amministrativo	Staff amministrativo	Studenti	Totale
Tempo (h.m.s.)	5:13:00	7:20:00	6:26:00	5:28:00	4:08:00	28:35:00
Percentuale	10,88%	15,29%	13,42%	11,40%	8,62%	59,61%

Tab. 4 - Dettaglio del tempo condiviso con personale interno alla Scuola.

guadagnare il rispetto e la fiducia di tutti. La dirigente viene percepita come una persona che prende sul serio gli input/suggerimenti che le provengono da altri.

Il contenuto effettivo delle attività svolte ogni giorno fornisce un set di esperienze variegato. Una persona che entra nell'ufficio potrebbe significare semplicemente una richiesta di un paio di ore di congedo oppure l'annuncio dell'arrivo di fornitori che portano a scuola oggetti utili per un evento della settimana successiva oppure è un genitore che vuole iscrivere il figlio, un insegnante per chiedere un chiarimento su alcune opportunità CPD, e così via. Cosa può accadere dopo, è una domanda continuamente aperta. Infatti ogni giorno sembra offrire qualcosa di nuovo.

Tipologia attività	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
Altro*	11,89%	3,86%	15,75%
Conversazioni	1,74%	4,52%	6,26%
Incontri	26,35%	4,31%	30,66%
Lavoro alla scrivania	30,38%	2,40%	32,78%
Osservazioni	0,56%	0,28%	0,83%
Telefonata esterna	0,49%	0,56%	1,04%
Telefonate con insegnanti	1,39%	0,00%	1,39%
Prove Invalsi**	11,30%	0,00%	11,30%
Totale	84,08%	15,92%	100,00%

NB: *in 'Altro' sono stati inserite le conversazioni con l'osservatore, le pause pranzo/caffè e gli spostamenti tra plessi; **in 'Prove Invalsi' sono state inserite le attività di correzione e somministrazione delle prove.

Tab. 5 - Percentuale di tempo dedicato di attività programmate e non programmate raggruppate in tipologie.

Tipologia	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
DS	76,09%	5,80%	81,89%
Altri	7,99%	10,11%	18,11%
Totale	84,08%	15,92%	100,00%

Tab. 6 - Percentuale delle attività programmate e non programmate promosse dal DS o da altri.

Luoghi	N. attività	Tempo	Percentuale
Atrio della scuola/Aule/Sale polifunzionali/ sala conferenze	11	10:33:00	22,00%
Segreteria	1	0:10:00	0,35%
Ufficio APSS	1	3:00:00	6,26%
Ufficio DS	3	1:18:00	2,71%
Ufficio DS desk	43	18:29:00	38,55%
Tavoriunioniufficio DS	11	7:15:00	15,12%
Altro*	18	7:12:00	15,02%
Totale	88	47:57:00	100,00%

NB: *in 'Altro' sono state inserite le pause pranzo/caffè, attività personali, tragitti tra un plesso e l'altro.

Tab. 7 - Tempo dedicato alle attività in diversi luoghi di lavoro.

Il lavoro della dirigente scolastica si alterna tra questioni scolastiche, questioni comuni e condivise con altre scuole e gli impegni con la comunità. Nonostante le diverse attività assorbano energie, la dirigente sembra avere tutto sotto controllo.

Durante la giornata lavorativa la dirigente prende nota in merito a questioni che richiedono ulteriori discussioni o maggiori approfondimenti; questioni che possono essere eliminate dalla lista perché risolte o altre che meritano una maggiore riflessione. I 'Diari di Bordo' assicurano che le attività siano ben organizzate e che lei abbia tutto sotto controllo.

16.5. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Considerando la frequenza delle attività in base alle aree di gestione (Fig. 1), l'ambito manageriale è predominante, pari al 61,04% di tempo totale dedicato, mentre il tempo dedicato all'attività amministrativa è pari al 30,21%; ridotta è la percentuale di tempo dedicata ad attività personali (solo 8,75%).

In generale le attività si presentano estremamente eterogenee e frammentarie, anche se ben programmate. Il tempo lavorativo è superiore a quello definito da contratto (36 ore settimanali) e si aggira attorno alle 47 ore rilevate nella settimana di osservazione.

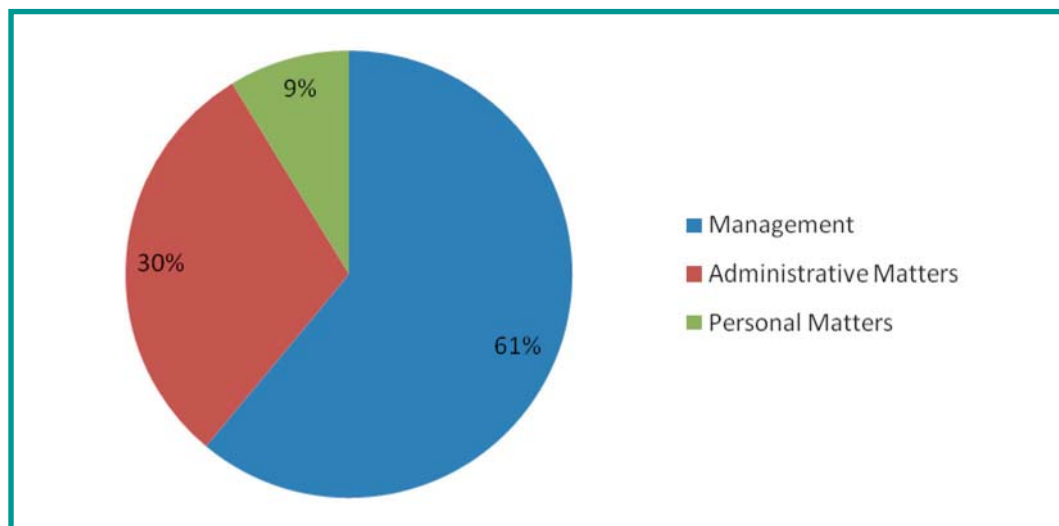


Fig. 1 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle diverse categorie di attività durante il periodo di osservazione (dati in %).

La Tab. 8 riporta in modo dettagliato le funzioni a cui la DS si è dedicata durante il periodo di osservazione. In particolare nell'ambito delle attività manageriali relative alla gestione dei processi di

insegnamento e apprendimento (Managing instruction and learning) pari al 45,05% del tempo rilevato, la DS ha investito molte energie nelle attività di miglioramento, pianificazione e implementazione (School improvement, planning and implementation), pari al 14,63% del tempo totale, che sono consistite in riunioni/incontri con collaboratori, referenti di plesso, docenti referenti di progetti, consigli di classe in plenaria.

Altrettante energie, pari al 15,43%, sono state dedicate alle attività di 'Assessment and examinations', legata anche all'attività di 'Monitors and evaluates regional/national directives' (5,74%), che hanno riguardato in modo particolare le Prove INVALSI.

Percentuali inferiori sono state rilevate per le altre attività che non sono di minor importanza, quali 'Mentoring and coaching', 'Classroom observation', 'Discusses the achievement of students', 'Looks at student work', 'Student behaviour' e 'Walkabouts', riconducibili a:

- mentoring ad una docente in merito ad alcune criticità relative ad attività di compresenza con altra docente, che non ha rispettato gli accordi di programmazione, trattando un argomento e una disciplina diversi da quanto programmato;
- incontro con referente dell'autovalutazione con cui la DS discute in merito ad alcuni esiti dei risultati formativi raggiunti, problemi disciplinari, prove di matematica invalsi, alcune metodologie didattiche in corso (es. attività veicolari - CLIL), didattica per competenze, diversi plessi;
- conversazioni informali con personale ata in merito alla scuola durante le pause pranzo;
- osservazione delle attività svolte in classe;
- richiamo ad utilizzare toni più pacati agli alunni di una classe terza della scuola secondaria.

È stata inoltre rilevata l'attività manageriale di relazione con le famiglie e la comunità (Managing relationships with families and community), che ha visto il coinvolgimento della DS per il 15,99% del suo tempo, in particolare si è dedicata per il 14,81% ad attività di creazione di relazioni con gli stakeholders. Come già menzionati si evidenziano gli incontri con la Banda di Folgaria, l'incontro dedicato alla presentazione del progetto 'Il Fronte d'acciaio', telefonate con altri DS per la creazione di progetti in comune, incontro sul progetto, promosso da CONI-PAT, mirato alla conoscenza di 4 sport diversi da quelli invernali (caratteristici della zona turistica di questo Altopiano), incontro sul progetto 'Volontariamo', ecc.

La DS è coinvolta anche in attività amministrative, che assorbono il suo tempo per il 30,21%. Le attività di questa natura hanno riguardato principalmente telefonate di personale interno alla scuola,

Dimension/Function	Time	Percentage
A.1 Managing Instruction and Learning		
School improvement, planning and implementation	7:01:00	14,63%
Monitors and evaluates regional/national directives	2:45:00	5,74%
Mentoring and coaching	0:15:00	0,52%
Assessment and examinations	7:24:00	15,43%
Classroom Observation	0:16:00	0,56%
Discusses the achievement of students	1:08:00	2,36%
Looks at student work	1:10:00	2,43%
Student Behaviour	0:12:00	0,42%
Walkabouts	1:25:00	2,95%
Total	21:36:00	45,05%
A.2 Managing Relationships with Families and Community		
Builds learning relationships with families	0:34:00	1,18%
Builds partnerships with community stakeholders	7:06:00	14,81%
Total	7:40:00	15,99%
B. Administrative Matters		
Addresses HR matters	0:10:00	0,35%
Adresses concerns of an administrative nature	0:11:00	0,38%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	4:44:00	9,87%
Responds to emails, written communication; completes writes reports; takes calls; reads newspapers	7:34:00	15,78%
Travel	1:50:00	3,82%
Total	14:29:00	30,21%
C. Personal Matters		
Discussions	2:35:00	5,39%
Personal Time	1:37:00	3,36%
Personal Matters (C) Total	4:12:00	8,75%
Total	47:57:00	100,00%

Tab. 8 - Distribuzione del tempo nelle categorie e funzioni durante il periodo di osservazione.

la lettura e il controllo della posta elettronica, del protocollo, di vari documenti, la firma su registri, autorizzazioni e lettere da inviare alle famiglie, per una percentuale pari al 15,78%. La DS ha svolto anche attività di pianificazione, organizzazione e coordinamento delle attività amministrative, tramite brevi incontri con il personale amministrativo della segreteria (9,87%). Il 3,82% del tempo della DS è stato speso per spostamenti tra i vari plessi o per un incontro a Rovereto con i servizi sanitari (APSS) per 2 alunni con disabilità.

L'impegno della DS nella vita della scuola è notevole, messo in evidenza anche dalla minima percentuale di tempo dedicato a questioni personali (8,75%), ossia discussioni con l'osservatore, pause pranzo e piccoli break durante la giornata lavorativa. Spesso le pause pranzo sono state utilizzate per discutere informalmente, con il personale amministrativo, questioni legate alla scuola.

16.6. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Durante il periodo di osservazione, la DS ha utilizzato uno stile di leadership trasformazionale, comprovato dalle percentuali che emergono dall'analisi dei dati sulle attività in cui ha esercitato azioni di leadership, pari al 89,54% del suo tempo (Fig. 2). In particolare si riscontra l'utilizzo di leadership principalmente in relazione alle attività manageriali (61,04%), mentre ne ha esercitata meno sulle attività amministrative (24,64%) e una minima percentuale (3,86%) sulle attività classificate come 'personali' (Fig. 3).

Sono state rilevate significative azioni di leadership in relazione alla funzione 'Builds partnerships with community stakeholders', per un totale pari al 14,81%, e alla funzione 'School improvement, planning and implementation', per un totale di tempo pari al 14,63%. Elevate sono state le azioni di leadership anche rispetto all'attività amministrativa, che ha assorbito molto tempo della DS, ossia quella inserita nella categoria 'Responds to emails, written communication; completes/writes reports; takes calls', pari al 13,87% rispetto ad un tempo totale dedicato del 15,78%.

In merito a tutte le altre attività, come si può vedere, la percentuale di tempo in cui ha esercitato la leadership coincide con il tempo lavorativo totale di quell'attività, con esclusione di quelle classificate nella categoria 'personal matters', per le quali la percentuale di tempo in cui sono state rilevate azioni di leadership è ridotta.

Gli aspetti di leadership considerati nel modello di analisi e presidiati dalla DS sono sintetizzati a livello percentuale nella Tab. 9. Come si può vedere gli aspetti di leadership più evidenti dal punto di vista della frequenza sono il n. 1 'Promuovere una visione condivisa' e il n. 8 'Riconosce e rafforza la cultura della scuola', presenti in 12 funzioni su 17 rilevate, seguiti dal n. 7 'Costruisce una struttu-

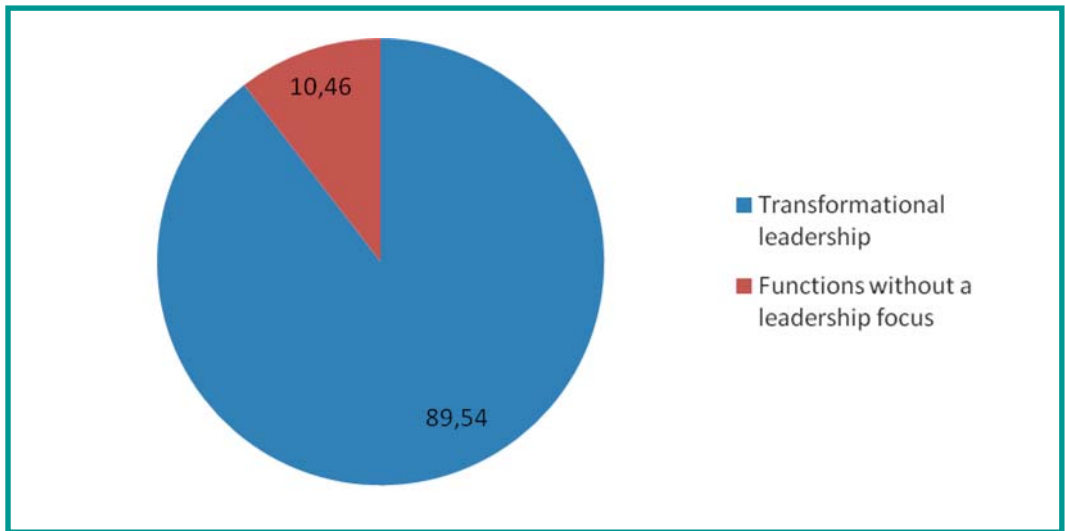


Fig. 2 - Tempo dedicato dal Dirigente scolastico alle attività per le quali ha utilizzato uno stile di Leadership Trasformazionale (dati in %).

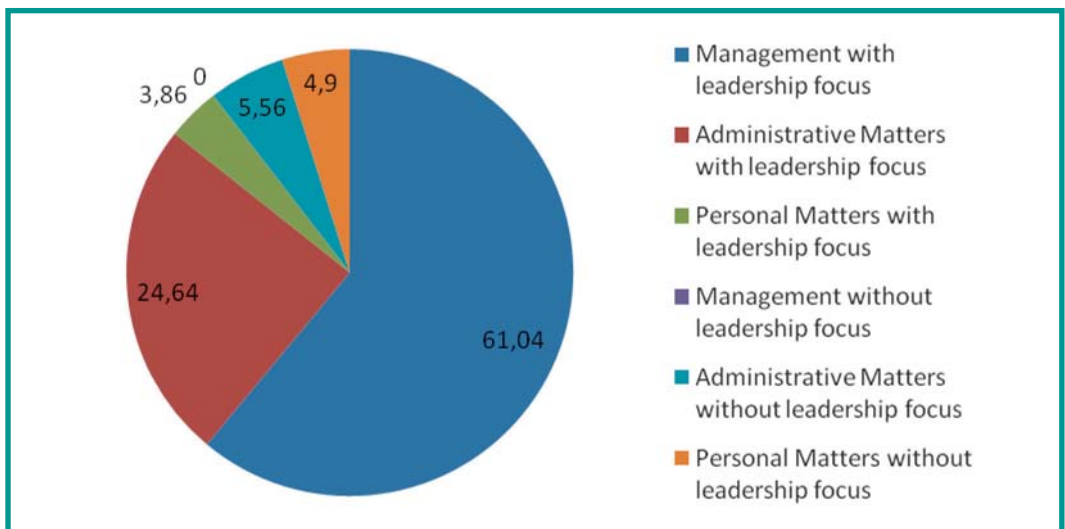


Fig. 3 - Percentuale di tempo nel periodo di osservazione con o senza focus sulla Leadership (dati in%).

ra organizzativa collaborativa', presente in 11 funzioni. Una buona frequenza l'ha ottenuta anche l'aspetto n. 5 'Dà il buon esempio', con 6 volte su 17.

La DS ha un profilo esemplare, dimostra nei fatti ciò in cui lei crede. Prova a fare del suo meglio per alimentare un approccio collaborativo. Il modo in cui si relaziona con il suo staff mostra che ha una comprensione autenticamente interessata al comportamento umano; sa come rapportarsi al suo staff, agli studenti, ai genitori e

alla comunità in generale. Lei assume un ruolo di leadership per affrontare la maggior parte delle questioni sul campo. Risalta la natura trasformativa della leadership.

La leadership trasformativa si manifesta in diversi modi, tra cui il clima che si viene a creare; la qualità delle conversazioni che si svolgono; il modo in cui i vari attori si rapportano gli uni agli altri; la comunicazione non verbale; il supporto e gli sforzi individuali e collettivi che vengono intrapresi. Questo modello di leadership è particolarmente evidente nella scuola nel suo insieme e nelle persone che vi lavorano, impegnate a produrre relazioni significative in una realtà tranquilla ma ricca di risorse. La leadership trasformativa può essere considerata come la prima pietra su cui costruire le altre dimensioni, le strategie e le azioni adottate dalla DS.

Ciò che colpisce particolarmente è il modo in cui la DS si riferisce agli altri. La sua natura “trasformativa” si manifesta nel modo in cui interagisce con i docenti, gli studenti e gli altri interlocutori. Ascolta in modo attento; stimola il proprio staff a produrre idee nuove; pone domande al fine di ottenere chiarimenti; è preparata e focalizzata sulle attività.

Ogni situazione richiede di attivarsi e lei si assicura che le richieste e le preoccupazioni trovino un’adeguata risposta. Le questioni contingenti sono affrontate nel modo più rapido possibile. Le questioni che lo necessitano, sono delegate, ma le segue da lontano per assicurarsi che vengano portate avanti e non si disperdano nella miriade di attività che hanno luogo nei contesti scolastici. È qui che le sue capacità manageriali emergono.

Ad ogni modo il/la DS che fa la differenza non si limita al controllo della gestione amministrativa e alla gestione del lavoro, ma conosce e partecipa alle modalità in cui le azioni vengono condotte. Si concentra sullo sviluppo di strutture collegiali che vedono lo staff, le famiglie e la comunità collaborare per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il/la DS che influisce davvero sulla vita della scuola crea, mantiene e agevola le strutture necessarie affinché lo staff possa impegnarsi individualmente e collettivamente.

La DS sa quali obiettivi vuole raggiungere, pianifica con cura, si assicura di coinvolgere le persone in modi diversi, li incoraggia ad assumere un ruolo di leader. È il suo approccio, la sua attitudine e predisposizione, il suo linguaggio, che sono trasformativi. Questo DS in realtà co-guida la sua scuola, mostrando agli altri che anche loro giocano, come comunità, un ruolo centrale nel raggiungimento degli obiettivi della scuola.

16.7. Sintesi delle evidenze

L’osservazione sul campo ha permesso di presentare un quadro delle complesse, articolate e discontinue attività svolte durante

Dimension/Function	Percentage	Aspects of Leadership	Percentage of time with a Leadership focus
--------------------	------------	-----------------------	--

A.1. Managing Instruction and Learning

School improvement, planning and implementation	14,63%	1,2,3,4,5,7,8	14,63%
Monitors and evaluates regional/national directives	5,74%	1,3,4,6,7,8	5,74%
Mentoring and coaching	0,52%	3,4,7	0,52%
Assessment and examinations	15,43%	1,3,5,7,8	15,43%
Classroom Observation	0,56%	5,8	0,56%
Discusses the achievement of students	2,36%	1,5,7,8	2,36%
Looks at student work	2,43%	1	2,43%
Student Behaviour	0,42%	5,8	0,42%
Walkabouts	2,95%	7,8	2,95%

A.2. Managing Relationships with Families and Community

Builds learning relationships with families	1,18%	1,4,8	1,18%
Builds partnerships with community stakeholders	14,81%	1,2,7,8	14,81%

B. Administrative Matters

Addresses concerns of an administrative nature	0,38%	7	0,38%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	9,87%	1,3,4,5,7,8	9,87%
Responds to emails, written communication; completes writes reports; takes calls; reads newspapers	15,78%	1,2,4,7,8	13,87%
Travel	3,82%	1	0,52%

C. Personal Matters

Discussions	5,39%	1,7,8	0,87%
-------------	-------	-------	-------

Tab. 9 - Percentuale di tempo in cui si sono rilevati aspetti di leadership.

l'anno da un Dirigente scolastico in un istituto comprensivo di piccole dimensioni (300 studenti e 56 unità di personale), dove la quotidianità assume un valore particolare, legato all'ambiente ed al clima che caratterizza una scuola di piccole dimensioni.

Non ha la pretesa di essere esaustivo ma solo di evidenziare le diverse dimensioni di leadership utilizzate dalla dirigenza nell'affrontare le sfide quotidiane che si presentano nell'ambiente dinamico in cui si trova ad operare la scuola italiana.

Il clima scolastico è caratterizzato da forte fiducia nei confronti della DS, dimostrato dal fatto che sia gli studenti sia i docenti si rivolgono a lei in modo cordiale, salutandola in ogni occasione, chiedendole consigli e conferme sul lavoro svolto. È una persona accogliente, aperta, cordiale e determinata, con una forte propensione alla gestione dei processi di apprendimento e insegnamento e alla gestione delle relazioni con le famiglie e la comunità. Ha saputo creare consenso attorno a sé, docenti e studenti sono orgogliosi della loro scuola e della 'loro' dirigente.

La leadership è distribuita tra il personale docente, che ha buoni margini di autonomia nell'ambito delle proprie responsabilità e la supervisione del DS è sempre presente. Gli obiettivi e le modalità di raggiungimento degli stessi sono condivisi.

La dirigente è dotata di buone capacità organizzative, tanto da tenere monitorate le attività grazie a "diari di bordo"; fa sentire la sua presenza, non lascia gli insegnanti ad affrontare da soli le problematiche che nascono ogni giorno. Non perde mai l'autocontrollo, è sempre accogliente, pacata, serena, usa toni cordiali, ma determinati, assume decisioni coerenti con gli obiettivi e i valori della scuola. Ricerca forti legami con il territorio per offrire agli studenti opportunità di apprendimento e crescita. Comprende rapidamente la specificità o la delicatezza della questione e si confronta con i suoi collaboratori prima di assumere decisioni. Il personale risponde con atteggiamenti positivi.

L'Istituto comprensivo è guidato attraverso fiducia reciproca, commitment, persuasione, condivisione della visione e degli obiettivi della scuola, leadership distribuita.

Capitolo 17

Caso di studio: Istituto Comprensivo di scuola primaria e secondaria di primo grado Riva 2 “Luigi Pizzini”

Dirigente Scolastico: Valentina Zanolla

17.1. Un breve profilo professionale del dirigente scolastico

La Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Riva 2 è la professoressa Valentina Zanolla, nata a Monfalcone (GO) e residente dal 2011 a Rovereto.

Nell'a.a. 1991/92 si è laureata in Lingue e Letterature Orientali, Lingue e letterature straniere presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, nel 1995 ha conseguito il Dottorato in Studi Iranici e nell'a.a. 2009/2010 ha frequentato il Master universitario di II livello per la Dirigenza degli Istituti Scolastici – MUNDIS presso l'Università degli Studi di Trieste, ottenendo il Premio per la miglior tesi MUNDIS (Conferimento menzione d'onore per l'elaborato svolto). Nel 2007 è stata anche supervisore di tirocinio per gli studenti di scienze della formazione primaria all'Università di Trieste.

Ha iniziato la sua carriera come docente a contratto di “Strumenti e tecniche informatiche applicate alle lingue e alle culture dell'Eurasia e del Mediterraneo” presso l'Università Ca' Foscari di Venezia ed è stata autrice di diverse pubblicazioni nel campo della letteratura persiana.

Nel 1997 ha intrapreso la carriera negli istituti scolastici, in particolare come insegnante di inglese presso l'Istituto Comprensivo “D. Alighieri” - Staranzano (GO), dove ha lavorato sino all'anno 2010, anche con incarico di collaboratore vicario del dirigente scolastico. È stata autrice di due articoli per la rivista “Dirigenti scuola” (“Il ruolo della leadership scolastica nel miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti”, pubblicato nel 2013 e ‘Dirigenti scolastici e spazi di apprendimento nella letteratura in campo educativo’, pubblicato nel 2014).

Nel 2010 è risultata vincitrice del corso concorso per dirigente scolastico nella Provincia Autonoma di Trento e nell'a.s. 2011/12 è

diventata Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Riva 2 a Riva del Garda (TN).

Dall'a.s. 2014/15 le è stato affidato l'incarico di reggenza dell'Istituto Comprensivo Valle di Ledro (Ledro, TN)

17.2. Il contesto dell'istituzione scolastica in cui lavora

L'Istituto Comprensivo di scuola primaria e secondaria di primo grado Riva 2 "Luigi Pizzini", nato nell'anno scolastico 2000/2001, è uno dei 2 istituti comprensivi presenti a Riva del Garda.

La cittadina è situata sulla punta più settentrionale del Lago di Garda, circondata dal lato ovest dal Monte Rocchetta (1575 m) e dal lato est dal Monte Baldo (2218 m). Dopo la caduta dell'Impero romano, diverse furono le dominazioni. Nel 1440 i veneziani riuscirono a conquistarla e nel Cinquecento vi costruirono il Bastione, sul dosso detto dei Germandri, che oggi ne rappresenta il centro storico. Sopra il colle di Santa Maria Maddalena resistono al tempo sia l'omonima chiesetta sia il torrione di San Giovanni in località Pinza, lungo l'antica strada che collegava Riva a Brescia. Nei pressi del valico di Trat (punta La Rocca) vi sono i resti del piccolo castello costruito nel Medioevo proprio per controllarne il passaggio. Riva fu anche fortificata dagli austriaci e durante la seconda guerra mondiale fu annessa al Terzo Reich. L'economia di Riva del Garda si basa principalmente sul turismo, anche se esistono attività manifatturiere (industria della carta, artigianato e industria del trasporto su gomma). La musica è un'altra attività che riveste grande importanza in questa cittadina, che è sede di due corpi bandistici, un coro, una scuola musicale civica e di una sede distaccata del Conservatorio Bonporti di Trento. Durante l'anno vari sono gli eventi musicali (musicaRivafestival; concorso internazionale "R. Zandonai"; Concorso Corale Internazionale; Concorso Corale - In...Canto sul Garda; Concorso Bandistico - Flicorno d'Oro; Garda Jazz Festival) e l'estate si conclude con una grande festa di tradizione ottocentesca denominata "Notte di fiaba", durante la quale, ogni anno, viene rappresentata una fiaba diversa con spettacolo teatrale itinerante e fuochi pirotecnici sulle acque del Lago.

In questo contesto opera l'Istituto Comprensivo Riva 2, costituito da 4 plessi situati nel comune di Riva e nel comune di Tenno:

- Scuola primaria "Amelia Zadra" - Rione Degasperi, Comune di Riva del Garda.
- Scuola primaria "Orlando Lucchi" - Comune di Tenno.
- Scuola primaria "Gianfranco Fedrigoni" - Frazione Varone, Comune di Riva del Garda.
- Scuola secondaria di primo grado "Scipio Sighele" - Rione 2 Giugno, Comune di Riva del Garda.

Il bacino di utenza proviene principalmente dai comuni di Riva e di Tenno. Gli alunni iscritti sono circa 900, di cui diversi stranieri provenienti dall'Europa dell'est, dall'America Latina, dall'Africa e dall'Asia (circa 50 alunni di 18 nazionalità diverse). L'istituto può contare su un corpo docente di 95 unità (di cui 60 insegnano nella scuola primaria e 35 in quella secondaria di primo grado) e su personale ATA pari a 24 unità.

Nell'istituto sono presenti diversi ruoli di responsabilità che coadiuvano il DS nel lavoro quotidiano: un collaboratore vicario (Vice-DS), che coordina la gestione della scuola secondaria, con deleghe in merito ai rapporti con le famiglie, alla gestione delle sostituzioni degli insegnanti, alle sedute degli Organi collegiali (convocazione, ordine del giorno e verbali), alle entrate e uscite fuori orario degli alunni; un secondo collaboratore, che coordina le Scuole primarie ed collabora con ulteriori 5 coordinatori dei 3 Plessi di Rione, Varone e Tenno; 6 coordinatori delle scuole primarie; 3 referenti BES; 2 responsabili dell'autovalutazione d'istituto; 7 coordinatori di Dipartimento; diversi responsabili di funzioni strumentali.

L'Istituto fa parte della Rete degli istituti Alto Garda, Laghi e Ledro ed ha attivato diversi progetti in collaborazione con istituzioni ed enti territoriali (Comuni di Riva del Garda e Tenno, Comprensorio C9, Forze dell'Ordine, tutti gli Istituti scolastici e i Centri di Formazione del Comprensorio, Azienda sanitaria, Servizi sociali, Associazioni culturali, sportive, e di volontariato, Scuola Musicale, sette Cooperative, Biblioteca Civica, Museo Civico, quattro Parrocchie, esperti esterni, mondo bancario e finanziario, aziende e ditte locali). L'istituto partecipa inoltre al progetto finanziato dalla Comunità di Valle relativo alla raccolta differenziata ('La differenza si fa in classe'), che comporta alcuni corsi di formazione durante l'anno e la presenza di 3 contenitori per la raccolta della carta, della plastica e del residuo nelle aule e negli uffici amministrativi e della dirigenza.

17.3. Il clima scolastico percepito

La leadership, come indicato nell'introduzione ai casi di studio, ha luogo in un contesto ed è importante iniziare questo caso di studio apprezzando il clima scolastico come percepito dall'osservatore. Lo scopo è di aiutare il lettore a concettualizzare lo specifico ambito scolastico nel corso della lettura del caso. La leadership riflette anche le intenzioni che stanno dietro alle azioni di leadership del dirigente scolastico e di coloro che interagiscono sotto diverse forme di leadership distribuita.

La Direzione e gli uffici della segreteria amministrativa dell'Istituto Comprensivo Riva 2 "Luigi Pizzini" sono dislocati al piano terra dell'edificio dove è ubicata la scuola secondaria di primo grado "Scipio Sighele".

Entrando nella scuola si ha la sensazione di ordine, di calma e di estrema pulizia. La porta di ingresso è molto ampia, così come l'atrio della Scuola, dove è ubicata la portineria; anche i corridoi sono spaziosi e conducono alle aule, distribuite tra il piano terra e il primo piano dell'edificio. Questa struttura permette facilità di movimento di alunni e docenti durante le pause o gli spostamenti tra aule. In generale le infrastrutture scolastiche sono nuove e ben tenute. Le aule sono dotate sia di lavagne tradizionali sia di lavagne multimediali e dispongono di armadietti dove gli alunni possono riporre libri, zaini ed altri oggetti.

Attiguo alla scuola c'è un centro sportivo del Comune, dotato di un auditorium, che la scuola utilizza per le riunioni plenarie con i genitori, e di una grande palestra, collegata all'edificio scolastico tramite una porta, così gli alunni non devono uscire per svolgere attività fisica.

Accanto all'ufficio della Dirigente scolastica (DS) si trovano l'aula magna, l'aula multifunzionale, l'ufficio del Vice-Direttore, un ufficio dedicato ai docenti e una biblioteca. L'ufficio della DS è molto ampio, luminoso, ben arredato, accogliente, decorato da piante e quadri, creati dagli alunni e dagli insegnanti di arte e immagini della Scuola.

Appena si entra sulla sinistra è disposto un lungo tavolo per riunioni con al centro un vassoio di caramelle e circondato da 6 sedie. Di fronte alla porta d'entrata è disposta la grande scrivania della DS con il computer, una stampante, un mobile basso lungo la parete su cui è disponibile una macchina per il caffè e il té. Sulla parete sinistra, accanto alla porta, è disposto un armadio e mentre la parete di fronte alla porta di ingresso, dietro la scrivania del DS, è costituita da ampie vetrate che si affacciano sul cortile.

Durante i 5 giorni di permanenza nella scuola, l'osservatore ha utilizzato il tavolo da riunione come sua postazione per lasciare libere le 2 sedie poste di fronte alla scrivania della DS.

A causa della collocazione dell'ufficio al piano terra e accanto alle aule, la porta dell'ufficio viene generalmente tenuta chiusa, diversamente la DS non riuscirebbe a lavorare per la confusione creata, in particolari momenti della giornata, dal passaggio di alunni e docenti. Questo non ostacola la comunicazione tra la DS, il personale e gli alunni. Tutti sono consapevoli di poter bussare alla porta del suo ufficio per qualsiasi esigenza, perché la DS si dimostra in ogni momento disponibile all'ascolto e alla risoluzione di problemi.

Il personale ATA che si trova in portineria è estremamente cordiale, sorridente, premuroso nei confronti di alunni, genitori e visitatori, pronto ad ascoltare le esigenze di tutti e soddisfarne le richieste. La stessa disponibilità e cordialità la si ravvisa nel personale ATA che lavora nella segreteria amministrativa. Sono tutti orgogliosi di lavorare in questo istituto e di rappresentarlo.

Come ospite l'osservatore si è sentito a proprio agio ed è stata riservata la stessa cordialità e gentilezza offerte ai visitatori dell'istituto. Il personale docente e il personale ATA hanno interagito con la DS in modo schietto e naturale anche in sua presenza. In alcune occasioni il personale docente o ATA, entrando nell'ufficio per parlare con la Dirigente, si è accorto della presenza dell'osservatore solo in un secondo momento, sorprendendosi e salutandolo con cordialità. Fin dal primo giorno nessuno si è sentito intimorito o a disagio per questa presenza accanto alla DS. Questo atteggiamento ha rivelato sia una buona capacità comunicativa della DS, che ha preventivamente informato tutti i docenti e il personale ATA in merito alla settimana di osservazione, sia l'elevato livello di maturità professionale, spirito di gruppo e senso di appartenenza ad una comunità di tutto il personale.

Il clima riscontrabile nell'istituto è collaborativo, cordiale, rispettoso, di estrema fiducia tra il personale. Nonostante la complessità e la varietà di attività svolte dalla DS, dai docenti e dal personale ATA, tutti lavorano con celerità e al tempo stesso con estrema tranquillità e autocontrollo, anche in situazioni difficili.

17.4. L'osservazione non partecipata delle attività svolte

Durante il periodo di osservazione si sono potute analizzare la numerosità e l'eterogeneità delle attività svolte dalla Dirigente scolastica in un preciso arco temporale. Sono state rilevate 129 attività per un totale di 50 ore e 17 minuti.

Le attività, distribuite in modo omogeneo nell'arco della giornata, sono consistite principalmente in incontri, riunioni o conversazioni bilaterali o multilaterali, alternate da attività di natura amministrativa, durante le quali il Dirigente ha potuto leggere diversi documenti, la posta elettronica, il protocollo informatico, riflettere e scrivere lettere o reports, anche se è stata frequentemente interrotta da richieste di chiarimenti da parte del personale ATA e del personale docente, oltre che da telefonate da parte di personale interno o esterno alla scuola. Tendenzialmente tali interruzioni hanno avuto una durata di pochi minuti fino a raggiungere i 40 minuti, per un totale di 2 ore 52 minuti nell'arco dei 5 giorni lavorativi monitorati.

Analizzando la durata delle attività (Tab. 1) si nota che la Dirigente è stata coinvolta, per la maggior parte delle stesse (n. 44 atti pari al 34,10% del totale), per un lasso temporale superiore ai 20 minuti e sono consistite principalmente nello svolgimento di questioni legate alla vita amministrativa della scuola, in incontri con docenti (collaboratori e insegnanti) e il personale amministrativo, nella riunione della Consulta dei genitori, del Nucleo di Valutazione e di 2 dipartimenti e incontri di Networking.

Rilevante è stato anche il numero delle attività con durata com-

presa tra 6 e 15 minuti (n. 40 atti per un totale del 31%). Le sue energie sono state inoltre assorbite da attività che hanno richiesto 5 minuti (n. 15 atti pari al 11,60% del totale) ed hanno riguardato principalmente telefonate, brevi conversazioni casuali, spostamenti da dall'ufficio alle aule, coffee breaks. Significativa è anche la numerosità delle attività della durata di 3 minuti (n. 9 atti pari al 7% del totale) o della durata compresa tra i 16 e i 20 minuti (n. 8 atti pari al 6,2% del totale). Una minore frequenza di attività si riscontra nell'intervallo di tempo di durata pari a 1, 2 e 4 minuti (n. 13 atti in totale).

Queste percentuali denotano una elevata propensione della DS alle relazioni interpersonali (people-oriented nature), preferendo la partecipazione diretta ed attiva agli incontri e alle riunioni, non temendo il confronto con gli altri, consapevole delle proprie doti comunicative e capacità di problem solving. Assume sempre decisioni ponderate, dedicando alle diverse questioni il tempo utile per comprenderne l'essenza e giungere alla soluzione più opportuna a vantaggio degli alunni e al generale miglioramento dei processi nella scuola.

L'evidenza di questa caratteristica è riscontrabile anche dalla lettura delle tabelle n. 2, 3, 4, da cui si evince che la Dirigente ha dedicato il 62,74% del suo tempo ad incontri, telefonate, conversazioni con personale interno o esterno all'istituto: riunioni programmate con coordinatori e insegnanti per discutere questioni relative alla gestione della scuola; incontri con genitori che desideravano parlare con la DS del proprio figlio e di situazioni familiari; incontri di Networking (riunione della Rete degli istituti Alto Garda, Laghi e Ledro o presentazione di un libro, dedicato al territorio, da parte della Comunità di Valle), del Nucleo di valutazione, della Consulta dei genitori, incontri con alunni che desideravano condividere con la DS questioni scolastiche o personali; conversazioni con l'osservatore.

In particolare la DS ha lavorato con persone esterne all'istituzione per il 20,91% del tempo, mentre il 41,83% lo ha trascorso lavorando con il personale della scuola, ossia con insegnanti e collaboratori (pari al 30,69%), con il personale amministrativo (10,11%) e in minima parte con alunni (1,03%), dovuto al fatto che il periodo di osservazione è stato organizzato a maggio, momento dell'anno scolastico in cui gli studenti sono più tranquilli in vista delle vacanze estive.

La DS è stata coinvolta per il 38,50% del suo tempo in attività amministrative, di cui il 27,80%, pari a quasi 14 ore, svolte tendenzialmente in solitudine.

Si sottolinea che durante la settimana di osservazione la Dirigente non ha mai avuto momenti di stanchezza o distrazione, si è sempre rivolta ai propri interlocutori in modo cortese e solare, pur

lavorando mediamente dalle 8.30 del mattino alle 19.00 di sera, concedendosi un'ora di pausa pranzo, che ha utilizzato per conversare con l'osservatore o per concedersi momenti di riflessione.

Nei confronti di alunni, genitori, visitatori, personale esterno e interno alla scuola si è sempre dimostrata sorridente, serena, cordiale, disponibile all'ascolto e alla risoluzione di problemi di varia complessità. Gli alunni stessi, così come i familiari e tutti gli altri interlocutori, si sono rivolti a lei con toni rispettosi, senza timore, dimostrando fiducia nei suoi confronti, sicuri di essere ascoltati e di trovare soluzione ai loro problemi.

Tempo dedicato alle attività	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	da 6 a 11 min	15 min	da 16 a 20 min	oltre 20 min	Totale
N. attività	5	5	9	3	15	20	20	8	44	129
Percentuale	3,9%	3,9%	7,0%	2,3%	11,6%	15,5%	15,5%	6,2%	34,1%	100,0%

Tab. 1 - Durata delle attività di lavoro.

Tipologia	DS (solo)	Personale della Scuola	Personale esterno	Totale
Tempo (h.m.s.)	18.44.00	21.02.00	10.31.00	50.17.00
Percentuale	37,26%	41,83%	20,91%	100,00%

Tab. 2 - Tempo dedicato ad attività svolte in solitudine o con personale interno o esterno alla Scuola.

Tipologia	Genitori	Networking	Osservatore	Altro*	Totale
Tempo (h.m.s.)	0:34:00	4:35:00	3:24:00	3:00:00	11:33:00
Percentuale	1,18%	9,56%	7,09%	6,26%	24,09%

Tab. 3 - Dettaglio del tempo condiviso con personale esterno alla Scuola.

Tipologia	Genitori	Networking	Telefonate	Osservatore	Altro*	Totale
Tempo	5.07.00	1.50.00	1.08.00	1.51.00	0.35.00	10.31.00
Percentuale	10,18%	3,65%	2,25%	3,68%	1,16%	20,91%

NB: * nella categoria 'Altro' è stato indicato l'incontro con i Carabinieri.

Tab. 3 - Dettaglio del tempo condiviso con personale esterno alla Scuola.

Tipologia	Coordinatori	Insegnanti	Staff amministrativo	Studenti	Totale
Tempo	7.25.00	8.01.00	5.05.00	0.31.00	21.02.00
Percentuale	14,75%	15,94%	10,11%	1,03%	41,83%

Tab. 4 - Dettaglio del tempo condiviso con personale interno alla Scuola.

Le tabelle 5, 6 e 7 consentono un'analisi delle attività con la suddivisione secondo la programmazione e i luoghi di svolgimento.

Le attività, pur essendo variegata, sono state promosse per il 71,86% dalla Dirigente, mentre il 28,14% sono sorte su richiesta di altri (collaboratori, insegnanti, personale ATA, personale esterno all'istituto, ecc.). Ciò significa che circa 36 ore e 9 minuti, nell'arco delle 50 ore e 17 minuti di lavoro rilevato nel periodo di osservazione, hanno riguardato attività promosse dalla dirigenza, di cui il 71,00% erano state programmate e solo lo 0,86% non erano state inserite in agenda. Le restanti 14 ore e 7 minuti riguardano attività promosse da diversi interlocutori (genitori, studenti, docenti, collaboratori, coordinatori, Vice-DS, persone esterne alla Scuola), di cui il 15,08% erano state programmate in agenda e il restante 13,06% è sorto spontaneamente.

In generale le attività sono delegate e distribuite tra i vari referenti, coordinatori di plesso, collaboratori, Vice-DS e vengono programmate e condivise con la DS, che mantiene un atteggiamento di supporto e monitoraggio. Tutti le riconoscono autorevolezza ed hanno estrema fiducia e stima nelle sue capacità gestionali, decisionali e di leadership.

Dall'analisi si evince che la Dirigente possiede buone capacità organizzative, gestendo e aggiornando la sua agenda in modo sistematico.

Come si può notare nella Tab. 5, la gran parte delle interazioni è avvenuta attraverso incontri (41,56%), minori sono invece le telefonate (3,51%) e le conversazioni, nate da incontri informali nei corridoi, con insegnanti o alunni (2,29%).

La Dirigente ha speso la maggior parte del tempo lavorativo (86 attività rilevate per un totale di 28 ore, pari al 55,72%) nel proprio ufficio, che si è dimostrato il fulcro attorno al quale si anima la vita della Scuola: docenti, coordinatori, collaboratori, Vice-DS, studenti e personale ATA bussano ed entrano continuamente nell'ufficio per chiedere consigli su come proseguire il lavoro, per confrontarsi su tematiche scolastiche o per aggiornarla sugli sviluppi di specifiche attività. Questo è anche il luogo dove si sofferma a riflettere, scrivere e a leggere documenti, circolari, regolamenti, posta elettronica e protocollo. Spesso usa le pause pranzo per poter stare sola e riflettere sugli eventi della giornata, focalizzando l'attenzione sulle priorità e le questioni più rilevanti.

In generale la maggior parte degli incontri plenari, come Consulta dei genitori, Consigli di Classe, Nucleo di Valutazione o riunioni dei Dipartimenti (n. 22 atti pari al 19,99% del tempo totale rilevato) hanno luogo presso aule delle scuole, aule multifunzionali o l'auditorium del centro sportivo adiacente alla scuola secondaria di primo grado.

Tipologia attività	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
Conversazioni	1,03%	1,260%	2,29%
Incontri	33,97%	7,590%	41,56%
Lavoro alla scrivania	27,11%	0,696%	27,81%
Osservazioni	2,09%	0,000%	2,09%
Telefonate esterne	1,99%	0,265%	2,25%
Telefonate interne	0,00%	0,166%	0,17%
Telefonate interne da insegnanti	0,00%	1,094%	1,09%
Viaggio*	2,98%	0,00%	2,98%
Altro**	16,90%	2,851%	19,75%
Totale	86,08%	13,92%	100,00%

NB: * la tipologia 'Viaggio' include tragitti a piedi o in auto presso i vari plessi, IC ARCO, il Comando dei Carabinieri, il centro di Riva. ** nella tipologia 'Altro' sono stati raggruppati i coffee break, le pause pranzo, alcuni spostamenti all'interno della scuola, telefonate personali, dialoghi con l'osservatore.

Tab. 5 - Percentuale di tempo dedicato di attività programmate e non programmate raggruppate in tipologie.

Tipologia attività	Attività programmate	Attività NON programmate	Totale
DS	71,00%	0,86%	71,86%
Altri	15,08%	13,06%	28,14%
Totale	86,08%	13,92%	100,00%

Tab. 6 - Percentuale delle attività programmate e non programmate promosse dal DS o da altri.

Tipologia	N. attività	Tempo	Percentuale
Atrio/corridoi/aule e auditorium della Scuola	22	10.03.00	19,99%
Altri luoghi*	18	10.28.00	20,82%
Ufficio del DS dell'Istituto Comprensivo di ARCO e Aula Magna della Scuola secondaria di primo grado dell'IC ARCO	3	1.45.00	3,48%
Ufficio DS Riva 2	86	28.01.00	55,72%
Totale	129	50.17.00	100,00%

NB:* la tipologia 'Altri luoghi' comprende ristoranti, comando dei Carabinieri, tragitti in auto tra i vari plessi.

Tab. 7 - Tempo dedicato alle attività in diversi luoghi di lavoro.

17.5. La distribuzione del tempo lavorativo tra management, amministrazione e attività personali

Le attività svolte dalla Dirigente scolastica durante il periodo di osservazione di 5 giorni lavorativi sono state analizzate sulla base delle 3 dimensioni (Management, Administrative Matters and Personal Matters) individuate nel framework di osservazione. Ogni dimensione comprende diverse funzioni, come descritto in precedenza.

Dall'analisi dei dati rilevati emerge una propensione della Dirigente allo svolgimento di attività manageriali (43,30%) più che a quelle di natura amministrativa (38,50%). Nella dimensione definita 'Personal Time' (18,20%), rientrano le pause pranzo, i coffee break, le conversazioni con l'osservatore (Fig. 1), nella consapevolezza che si tratta di una fotografia del tempo dedicato alla direzione e gestione dell'istituto comprensivo in un periodo circoscritto.

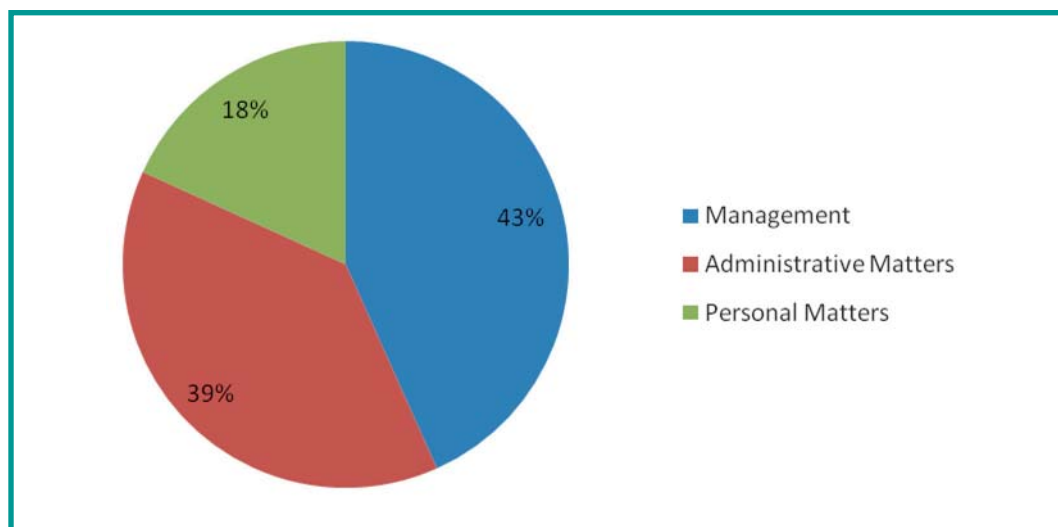


Fig. 1 - Tempo dedicato dalla Dirigente scolastica alle diverse categorie di attività durante il periodo di osservazione (dati in %).

L'attività della DS è estremamente eterogenea e discontinua, anche se ben cadenzata e distribuita tra mattino e pomeriggio. Il tempo lavorativo è superiore a quello definito da contratto (36 ore settimanali) e si aggira attorno alle 50 ore rilevate nella settimana di osservazione. Quasi ogni mattina o la sera nel proprio ufficio o a casa la Dirigente dedica del tempo (tra i 15 e i 30 minuti) alla lettura dell'agenda del giorno e alla riflessione sulle diverse priorità. Si precisa che il tempo dedicato al lavoro fuori dagli orari d'ufficio non è stato oggetto di rilevazione.

Come si può osservare da quanto riportato nella Tab. 8, la Dirigente ha investito la maggior parte del suo tempo (32,50%) in attività manageriali di gestione dei processi di insegnamento e apprendimento (Managing instruction and learning).

In particolare ha dedicato molte energie alle attività inserite nella funzione 'School improvement, planning and implementation', pari al 23% del suo tempo. Tali attività hanno riguardato principalmente:

- a. riunioni con collaboratore vicario (Vice-DS), con secondo collocatore (coordinatore dei 3 Plessi delle scuole primarie), referente BES, altri referenti e insegnanti;
- b. riunione della Consulta dei genitori;
- c. riunione del Nucleo di Valutazione;
- d. riunioni del Dipartimento di matematica e del Dipartimento di italiano della scuola secondaria di primo grado.

Durante tali incontri la DS ha lasciato parlare i suoi collaboratori o gli insegnanti, ascoltando e osservando i suoi interlocutori ed è intervenuta, assumendo il ruolo di facilitatore, al fine di aiutare i partecipanti a non perdere di vista gli obiettivi da raggiungere, mettendo in evidenza i risultati ottenuti, i punti ancora aperti e le azioni da intraprendere. Questo atteggiamento lo si è riscontrato soprattutto durante la riunione della Consulta dei genitori, durante la quale, appena entrata nell'auditorium assieme ad altre 3 insegnanti (la collaboratrice che coordina i 3 plessi delle scuole primarie; 2 insegnanti responsabili dell'autovalutazione d'istituto), ha preso la parola per presentare alla platea i contenuti delle presentazioni (ossia i risultati dell'indagine CLIL Scuole Primarie, i risultati dell'indagine dei gruppi di livello relativo alla lingua inglese e tedesca Scuola Secondaria, i risultati dei questionari Invalsi dell'anno precedente). Poi ha ceduto il microfono alle insegnanti che hanno presentato i risultati dell'indagine CLIL nelle scuole primarie, i risultati dell'indagine dei gruppi di livello relativo alla lingua inglese e tedesca nella scuola secondaria, i risultati dei questionari INVALSI dell'anno precedente. Quando alcuni genitori sono intervenuti, in modo educato ma polemico, la DS ha sempre risposto in modo fermo, sicuro, autorevole ma con toni pacati, tranquilli, cordiali. Ha saputo gestire l'interazione con i genitori, modificando il registro di comunicazione, a volte anche scherzando per smorzare le polemiche e fornendo sempre spiegazioni esaustive, analisi e punti di riflessione per il futuro. È riuscita a mantenere un clima sereno, nonostante l'ambiente dell'auditorium fosse molto dispersivo e non facilitasse l'interazione; tutti si sono posti in atteggiamento di ascolto, rispettosi, cortesi, attenti alle parole della DS; non vi sono state tensioni.

Le altre funzioni riconducibili alla dimensione relativa alla ge-

stione dei processi di insegnamento e apprendimento hanno ottenuto una percentuale poco significativa, nonostante siano costantemente esercitate dalla DS. Ne sono un esempio le funzioni denominate 'walkabouts' o 'mentoring and coaching': la DS ha spesso assunto un ruolo di guida per docenti, personale ATA e studenti, emersa molte volte durante conversazioni o incontri informali.

Altre attività di rilievo sono state:

- incontri o conversazioni informali (3,70%) con studenti e insegnanti al termine di riunioni o incontri formali o nei corridoi della scuola;
- il monitoraggio e la valutazione di direttive nazionali/regionali (2,50%);
- l'osservazione degli studenti e degli insegnanti in classe (2,1%). In particolare la Dirigente ha osservato l'insegnamento della storia in tedesco (sperimentazione CLIL nella Scuola Secondaria) ed ha assistito all'inizio delle prove INVALSI in una delle classi seconde e in una delle classi quinte della Scuola di Varone;
- incontri con studenti o insegnanti per discutere il comportamento degli studenti stessi (Student behaviour), pari al 1,1% del suo tempo.

È stata inoltre rilevata l'attività manageriale di relazione con le famiglie e la comunità (Managing relationships with families and community), che ha visto il coinvolgimento della DS per il 10,7% del suo tempo, in particolare in attività di costruzione di relazioni con le famiglie (6,9%), la comunità (2,3%) e il Networking (1,5%). Durante la settimana di osservazione la DS ha partecipato alla riunione periodica della Rete degli istituti Alto Garda, Laghi e Ledro e alla presentazione di un libro da parte della Comunità di Valle.

La vita della scuola prevede anche attività amministrative, che assorbono il tempo della DS per il 38,5%. Le attività di questa natura hanno riguardato principalmente telefonate di personale interno alla scuola, la lettura e il controllo della posta elettronica, del protocollo, di vari documenti, la firma su registri, autorizzazioni e lettere da inviare alle famiglie, per una percentuale pari al 16,7%. La DS ha svolto anche attività di pianificazione, organizzazione e coordinamento delle attività amministrative (12,8%), tramite brevi ma assidui incontri con il personale amministrativo della segreteria per risolvere alcune questioni aperte oppure assegnare delle specifiche attività, oltre ad aver seguito questioni legate al controllo delle infrastrutture della scuola.

La DS ha dedicato il 18,2% del suo tempo ad attività identificate nella dimensione 'Personal time', in cui sono state incluse le conversazioni con l'osservatore e le pause pranzo, che la DS ha utilizzato per riflettere con calma sugli accadimenti, secondo diverse prospettive e cercando soluzioni a favore degli alunni e dell'istituto.

Dimension/Function	Time	Percentage
A.1 Managing Instruction and Learning		
School improvement, planning and implementation	11.33.00	23,0%
Mentoring and coaching	0.05.00	0,2%
Monitors and evaluates regional/national directives	1.14.00	2,5%
Classroom observation	1.03.00	2,1%
Student behaviour	0.34.00	1,1%
Walkabouts	1.52.00	3,7%
Total	16.21.00	32,5%
A.2 Managing Relationships with Families and Community		
Builds learning relationships with families	3.29.00	6,9%
Builds partnership with community stakeholders	1.10.00	2,3%
Forms part of a Network	0.45.00	1,5%
Total	5.24.00	10,7%
B. Administrative Matters		
Addresses maintenance issues	2.07.00	4,2%
Budget and finance matters	0.10.00	0,3%
Monitors school premises	0.11.00	0,4%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	6.25.00	12,8%
Responds to emails, written communications; completes/writes reports; takes calls	8.24.00	16,7%
Travel	2.05.00	4,1%
Total	19.22.00	38,5%
C. Personal Matters		
Discussions with observer	1.51.00	3,7%
Personal Time	7.19.00	14,6%
Total	9.10.00	18,2%
Total general	50.17.00	100,0%

Tab. 8 - Distribuzione del tempo nelle categorie e funzioni durante il periodo di osservazione.

17.6. La leadership trasformazionale del dirigente scolastico

Nell'affrontare le sfide quotidiane tipiche di una scuola e rilevate durante il periodo di osservazione, la DS ha utilizzato uno stile di leadership trasformazionale, comprovato dalle percentuali che emergono dall'analisi dei dati sulle attività in cui ha esercitato azioni di leadership, pari al 63,71% del suo tempo (Fig. 2). In particolare si riscontra l'utilizzo di leadership principalmente in relazione alle attività manageriali (43,30%), mentre ne ha esercitata meno sulle attività amministrative (20,41%) (Fig. 3).

Sono state rilevate significative azioni di leadership in relazione alla funzione 'School improvement, planning and implementation', per un totale di tempo pari al 23% pari alla percentuale di attività classificate all'interno di tale funzione. Ridotte sono state invece le azioni di leadership rispetto all'attività amministrativa inserita nella funzione 'Responds to emails, written communication; completes/writes reports, takes calls', che ha assorbito molto tempo della DS, pari al 16,7%, ma su cui ha esercitato la leadership solo per il 6%.

In merito a tutte le altre funzioni, come si può vedere, la percentuale di tempo in cui ha esercitato la leadership coincide con il tempo lavorativo totale di quella funzione, con esclusione di quelle classificate nella categoria 'Personal Matters', per le quali non sono state rilevate azioni di leadership.

Durante il periodo di monitoraggio, si è potuto osservare che la leadership è distribuita: vi è una partecipazione responsabile del personale alle attività della scuola e al gruppo; i docenti adottano comportamenti flessibili ed hanno l'abilità di individuare le azioni che permettono il raggiungimento degli obiettivi in modo efficace. Obiettivi condivisi con la dirigente, che lavora sempre al loro fianco, motivandoli, incoraggiandoli ed assumendosi le responsabilità insite nel proprio ruolo.

La DS si è circondata di collaboratori preparati, professionali, sensibili ai bisogni degli studenti, con capacità di problem solving e con forti valori in linea con quelli dell'istituto e sui quali la DS nutre profonda fiducia e stima.

L'istituto è pervaso da un clima sereno, tranquillo, collaborativo, di rispetto e di fiducia reciproci. Le persone (docenti, personale amministrativo, alunni) vengono valorizzate per le loro attitudini, capacità e competenze e incoraggiate a sperimentare nuove idee e trovare soluzioni per migliorare l'apprendimento degli studenti e i rapporti con le famiglie.

Il personale e gli studenti dimostrano rispetto, fiducia e stima nelle sue capacità gestionali, decisionali e di leadership, sentendo la sua disponibilità a mettere sempre in primo piano i loro bisogni più che i propri interessi personali. La DS conosce personalmente gli alunni (si rivolge a loro chiamandoli per nome), soprattutto colo-

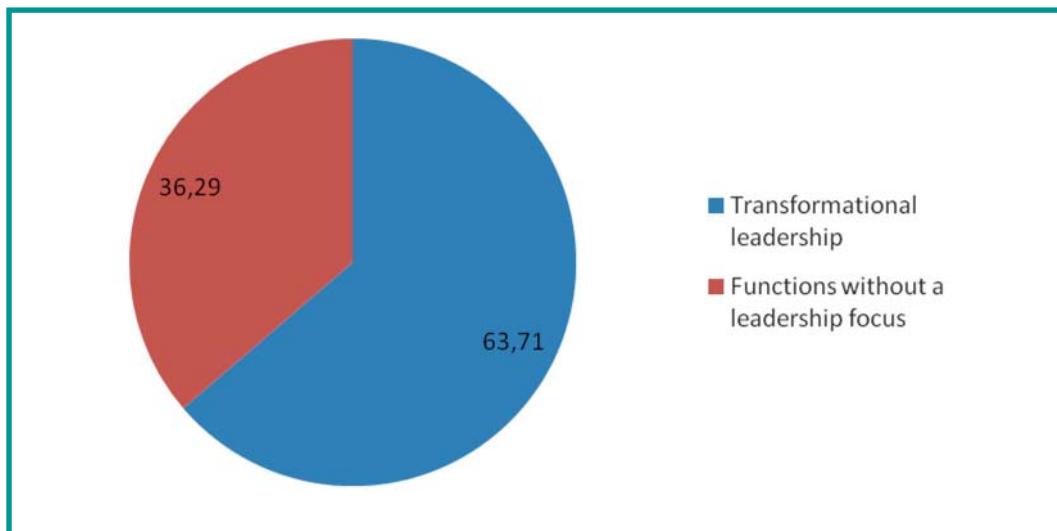


Fig. 2 - Tempo dedicato dalla Dirigente scolastica alle attività per le quali ha utilizzato uno stile di Leadership Trasformazionale (dati in %).

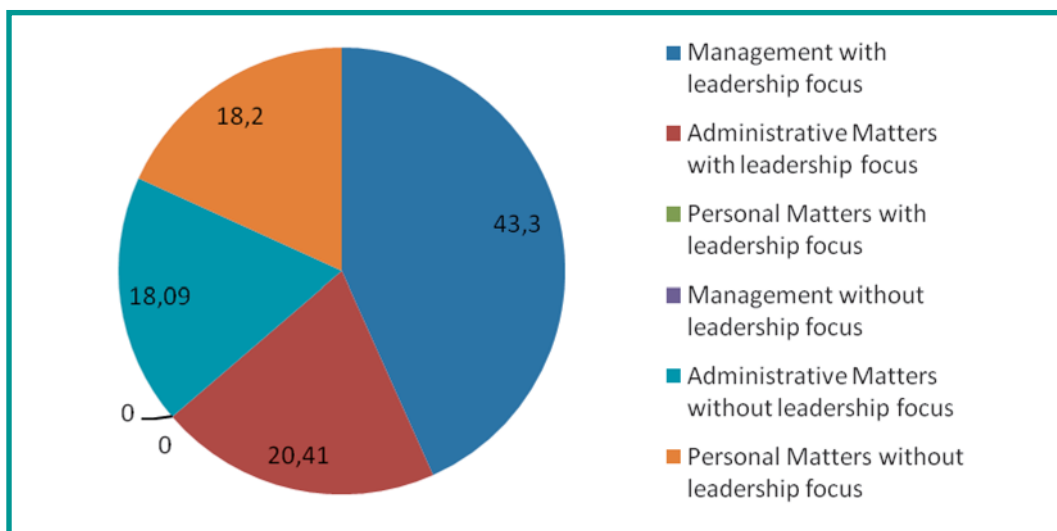


Fig. 3 - Percentuale di tempo nel periodo di osservazione con o senza focus sulla Leadership (dati in %).

ro che frequentano la scuola secondaria di primo grado, così come gli studenti BES (61 in tutto l'istituto).

La DS dirige dando il buon esempio, impostando sempre un tono rispettoso nei confronti dei propri interlocutori e si impegna a rafforzare la cultura della scuola, anche lavorando con le famiglie nel renderle più consapevoli dell'importanza che riveste l'apprendimento e il comportamento dei loro figli durante la permanenza a scuola.

Promuove una visione condivisa, coinvolge lo staff (docenti e amministrativi) nella definizione degli obiettivi prioritari per la scuola e cerca di raggiungere un ampio consenso, anche grazie al continuo dialogo, agli stimoli intellettuali e al supporto individuale.

Le riunioni (Nucleo di Valutazione, Consigli di classe, Consulta dei genitori, ecc.) sono ben strutturate e ad ognuno è data la possibilità di intervenire ed esprimere le proprie opinioni, condividendo con gli altri criticità e possibili soluzioni. In queste circostanze ha spesso lasciato esporre le tematiche agli insegnanti, responsabilizzandoli e intervenendo con il ruolo di facilitatore al fine di riportare le discussioni verso gli obiettivi da raggiungere, di riassumere i punti salienti e condividere le decisioni.

In generale le azioni della DS sono sempre dirette a favorire il lavoro di squadra e di problem-solving, offrendo esempi e suggerimenti agli insegnanti, che possono adottare nel lavoro quotidiano con colleghi e studenti. La DS non si sottrae alle proprie responsabilità e dà sempre il buon esempio sia a livello comunicativo sia a livello comportamentale, fornendo supporto morale agli insegnanti e facendoli sentire apprezzati per i loro contributi alla scuola.

Nei confronti dei suoi interlocutori si pone sempre in modo professionale e naturale al tempo stesso, propensa all'ascolto, calma, sorridente, con una chiara focalizzazione sugli obiettivi da raggiungere. Anche nelle situazioni più difficili (ad esempio durante la Consulta dei genitori) ha saputo mantenere l'autocontrollo, la cordialità e la professionalità che si richiedono ad un Dirigente. Questo atteggiamento innesca un effetto positivo sugli interlocutori, che affrontano le questioni con altrettanta calma e cordialità.

L'ambiente scolastico ne beneficia risultando un luogo dove ognuno può esprimersi liberamente nel rispetto reciproco e dove emergono propositività, senso del dovere e spirito di collaborazione.

Le evidenze empiriche si riscontrano dall'analisi dei dati indicati nella Tab. 9, che mette in relazione i diversi aspetti di leadership con le diverse funzioni/attività e la relativa percentuale di tempo, che confermano che la Dirigente possiede valori forti in linea con quelli dell'istituzione in cui lavora: senso del dovere, entusiasmo nel proprio lavoro e nel lavoro di tutto il personale, aperta all'ascolto e al confronto con gli altri. Possiede una forte propensione alle relazioni interpersonali (people-oriented nature), buone doti organizzative e di team leader; incoraggia la condivisione e la collaborazione continua, promuovendo una leadership distribuita e un clima di fiducia reciproca.

L'aspetto di leadership ricorrente è quello legato al riconoscimento e al rafforzamento della Cultura della Scuola (aspetto n. 8), che compare in 12 funzioni rispetto alle 13 con focus sulla leadership, seguito da quello volto alla costituzione di una Struttura Or-

Dimension/Function	Percentage	Aspects of Leadership	Percentage of time with a Leadership focus
--------------------	------------	-----------------------	--

A.1 Managing Instruction and Learning

School improvement, planning and implementation	23,0%	1,5,7,8	23,0%
Mentoring and coaching	0,2%	4	0,2%
Monitors and evaluates regional/national directives	2,5%	3,4,7,8	2,5%
Classroom observation	2,1%	5,8	2,1%
Student behaviour	1,1%	1,4,5,7,8	1,1%
Walkabouts	3,7%	3,5,7,8	3,7%

A.2 Managing Relationships with Families and Community

Builds learning relationships with families	6,9%	5,8	6,9%
Builds partnership with community stakeholders	2,3%	5,7,8	2,3%
Forms part of a Network	1,5%	8	1,5%

B. Administrative Matters

Addresses maintenance issues	4,2%	8	3,8%
Monitors school premises	0,4%	8	0,4%
Plans, organises, co-ordinates and schedules work	12,8%	4,5,7,8	10,2%
Responds to emails, written communications; completes/writes reports; takes calls	16,7%	8	6,0%

Tab. 9 - Percentuale di tempo in cui si sono rilevati aspetti di leadership.

ganizzativa Collaborativa (aspetto n. 7), che compare 6 volte su 13. Seguono l'aspetto legato al 'Dare il Buon Esempio' (aspetto n. 5), con una frequenza di 7 volte su 13, e da 'Promuovere una visione condivisa' (n. 1), che compare in 4 funzioni, così come 'Fornire supporto individuale', che compare per 4 volte. Infine vi è l'aspetto legato a 'Fornire stimoli intellettuali' (n. 3), che compare in 2 funzioni.

17.7. Sintesi delle evidenze

L'osservazione sul campo ha permesso di presentare un quadro delle complesse, articolate e discontinue attività svolte durante l'anno scolastico da un Dirigente scolastico in una scuola italiana di media grandezza. Non ha la pretesa di essere esaustivo ma solo di evidenziare le diverse dimensioni di leadership utilizzate dalla dirigenza nell'affrontare le sfide quotidiane che si presentano nell'ambiente dinamico in cui si trova ad operare la scuola italiana.

L'evoluzione della scuola italiana e la crescente richiesta di prestazioni elevate implica che le ore definite da contratto (36) non sono sufficienti a far fronte a queste sfide e la Dirigente lavora il 40% in più delle ore contrattuali, senza considerare il tempo speso a casa per concludere alcune attività o leggere documenti e circolari nazionali e regionali, soprattutto in particolari periodi dell'anno. Tutto ciò è anche dovuto al fatto che non esiste un middle management formalmente riconosciuto e la DS dipende dalla disponibilità dei propri collaboratori.

Il focus attorno a cui ruota la vita della scuola sono gli apprendimenti scolastici degli studenti e il loro benessere, ma non viene tralasciata la soddisfazione delle famiglie, degli insegnanti e del personale amministrativo che contribuiscono a rendere la scuola un luogo dove gli alunni possono apprendere e crescere.

Nonostante il contesto italiano in cui si trova ad operare la scuola, di forte centralizzazione delle responsabilità e determinazione delle pratiche da parte del governo centrale e regionale, con limitati ambiti di manovra, questa Dirigente dimostra di riuscire a guidare il personale verso il raggiungimento di obiettivi chiari, condivisi, fornendo una visione della scuola in termini di programmi, progetti e attività per il miglioramento degli apprendimenti scolastici.

Il suo lavoro è molto frammentato, il personale busa spesso alla sua porta per confrontarsi, per avere un suo parere, un supporto, un consiglio. Riesce sempre a rimanere concentrata, a non perdere il filo del discorso, a saltare da un argomento all'altro con facilità, fornendo la soluzione opportuna e i suggerimenti che aiutano a risolvere i problemi. Il suo ufficio è il perno attorno cui ruota la vita della scuola. Dirige fornendo il supporto necessario in ogni momento e al tempo stesso lasciando ampi margini di autonomia e responsabilità, evidenziando una leadership distribuita tra il personale docente.

La Dirigente ha scelto collaboratori che possiedono un forte senso del dovere, orgogliosi di essere insegnanti e di svolgere il loro ruolo per l'interesse degli studenti, pur non ottenendo riconoscimenti economici le responsabilità assegnate. Sono persone che hanno il medesimo stile della Dirigente: collaborativi, sereni, propensi all'ascolto, motivati a risolvere i problemi, dotati di autocontrollo. Attraverso incontri periodici condividono con la DS gli obietti-

vi e i risultati da raggiungere e si confrontano continuamente con lei. Nessuno dei collaboratori teme di assumersi responsabilità; sono consapevoli di essere appoggiati e sostenuti nelle loro scelte e di poter contare sempre sulla Dirigente, che si assume le responsabilità. È una Dirigente che fa sentire la propria presenza, è una guida e un modello per tutto il personale. Il suo stile di leadership pervade tutto l'istituto.

Tutti lavorano in un clima di estrema fiducia reciproca, che è una caratteristica fondamentale per assicurare una leadership distribuita, soprattutto nel contesto italiano dove il middle management non è formalmente riconosciuto.

Nonostante le pressanti responsabilità amministrative richieste dalla normativa italiana, la dirigente non si fa bloccare dalla dimensione più meramente burocratica del suo lavoro ma interpreta il proprio ruolo di leader in chiave trasformazionale.

Le caratteristiche distintive di questa dirigente si possono sintetizzare in alcune aree comportamentali e attitudini che evidenziano la natura trasformazionale della sua leadership: capacità di visione; promozione della collegialità; persuasione; supporto agli insegnanti, buon esempio, stimolo intellettuale. A queste si aggiungono: tensione al risultato, rapidità nell'assumere le decisioni focalizzando le specificità; orientamento agli utenti interni ed esterni; abilità comunicative, mostrando di essere in grado di modificare il registro di comunicazione in presenza di differenti interlocutori; propensione alle relazioni interpersonali; capacità di problem-solving e di gestione dei gruppi; disponibilità all'ascolto; calma e autocontrollo, affidabilità, assertività, autorevolezza, etica del lavoro, flessibilità mentale.

L'Istituto comprensivo è guidato attraverso fiducia reciproca, commitment, persuasione, condivisione della visione e degli obiettivi della scuola, leadership distribuita. Le decisioni sono assunte non per imposizione dall'alto ma tramite la condivisione secondo uno stile partecipativo, più bottom-up che top-down.

Capitolo 18

Caso di studio: Istituto comprensivo Bassa Val di Sole *Dirigente Scolastico: Franco Vanin*

18.1. Localizzazione e Atmosfera Generale

L'istituto comprensivo Bassa Val di Sole è composto da 7 plessi, le sedi della Dirigenza e degli uffici amministrativi sono ubicati nella scuola secondaria di primo grado "G. Ciccolini" a Malè.

Quest'ultima, a qualche centinaio di metri dal centro del paese, è situata in una zona silenziosa e tranquilla.

L'Istituto è spazioso e luminoso. Al piano terra dopo il corridoio di ingresso si trova la reception che accoglie chi arriva da fuori ed è, all'occorrenza, un punto di riferimento per le comunicazioni di servizio interne alla scuola. Sempre al piano terra si trovano poi l'aula magna e la sala professori. Le aule si trovano ai piani superiori accessibili con scale e ascensore. Un'ala dell'ultimo piano è riservata agli uffici, nell'ordine: ufficio studenti, ufficio insegnanti, Responsabile Amministrativa, Vicario del Dirigente e in fondo l'ufficio del Dirigente. Noto sin dal primo giorno che le porte dei vari uffici sono generalmente aperte e negli orari di ricevimento è sempre garantita la presenza di qualcuno in modo da offrire il servizio in maniera continuativa.

L'ufficio del Dirigente, molto luminoso, è sufficientemente ampio da poter contenere il tavolo da lavoro con sedie per i colloqui individuali, tavolo e sedie per le riunioni e due mobili porta documenti.

Sin dal primo giorno sono accolto cordialmente dal Dirigente che, dopo un primo momento di colloquio nel suo ufficio per inquadrate meglio le finalità dell'osservazione e per illustrarmi il calendario dell'intera settimana, mi presenta ai suoi collaboratori. Sarà una settimana particolarmente densa di appuntamenti di verifica, di programmazione per il nuovo anno, di attività istituzionali di fine anno (collegio docenti, riunioni di dipartimento, visite istituzionali dall'estero). La comunicazione, soprattutto nei primi giorni di mia

presenza, è molto formale; nei giorni successivi tutte le persone che incontrerò saranno cordiali. In generale noto un clima formale. Per quanto riguarda l'approccio alle decisioni osservo che, anche se l'ultima decisione spetta al D.S., c'è molta collaborazione da parte delle persone di volta in volta coinvolte. Ciascuno secondo propria competenza aiuta a definire meglio il problema e genera ipotesi su quali possano essere le possibili decisioni da prendere. Il D.S. orienta il più delle volte le discussioni e le conversazioni in modo da poter generare una decisione condivisa e non autoritaria. Questo lavoro necessita di una fase propedeutica alle decisioni di gruppo che viene seguita e presieduta dal Dirigente ogni giorno mediante colloqui individuali, raccolta di informazioni necessarie, mediazione, laddove in alcuni casi si siano manifestate delle frizioni tra i diversi attori. Noto, in ultimo, che la maggior parte delle questioni affrontate in tempo reale sono riferite alla scuola secondaria di primo grado, sede della Dirigenza, mentre ho l'impressione che le questioni relative agli altri plessi siano trattate con tempi diversi rispetto all'emergenza che genera la "scuola media".

18.2. Il tempo speso dal Dirigente Scolastico nelle varie attività di Management e Leadership

I dati che seguono sono stati elaborati sulla base dell'osservazione svolta presso l'IC Bassa val di Sole. Essi sono frutto di un lavoro di codifica che è stato effettuato a partire dalla trascrizione delle osservazioni che si sono tenute nell'arco di una settimana lavorativa, precisamente dal 12 al 16 maggio del 2014. I dati sono stati quindi categorizzati in: attività principalmente svolta, tempo di svolgimento, persone coinvolte, luoghi utilizzati, dimensioni e funzioni di leadership esercitate, secondo il framework teorico di riferimento, in modo da poter calcolare statistiche descrittive sugli stessi. La Tab. 1, di seguito, sintetizza le attività svolte nella settimana osservata e la suddivisione temporale delle attività nelle varie aree di gestione.

Si può dunque rilevare come le attività del Dirigente sono per lo più centrate su questioni amministrative. Il personale amministrativo fa riferimento al D.S. per ogni decisione in merito, il D.S. a sua volta tiene in considerazione le soluzioni proposte o le osservazioni di ciascun soggetto coinvolto al fine di favorire un processo decisionale condiviso pur garantendo la correttezza delle decisioni e l'assunzione diretta di responsabilità sulle stesse. In altre parole il D.S. è sempre molto attento alle informazioni che riceve dai suoi collaboratori e le utilizza per poter compiere le decisioni più opportune in modo da mantenere sempre il più alto grado di equilibrio possibile tra le parti.

Dalla Tab. 1 e Fig. 1 infatti si evince come il 48% delle attività

svolte nella settimana osservata sono dedicate alla gestione amministrativa. Le altre attività compongono cumulativamente il restante 52% così suddivise: 26% dedicato ad attività di gestione dei rapporti con le famiglie e la comunità, il 13% in gestione delle attività relative all'apprendimento dovuta al Collegio Docenti e agli incontri dei dipartimenti svolti in uno dei giorni della settimana e il restante 13% in attività classificate come personali (documentazione, lettura e scrittura).

Bisogna considerare, così come anche ha rilevato il Dirigente Scolastico, che la settimana osservata ha avuto un particolare picco di attività extra (chiusura dell'anno scolastico in corso, gite di istruzione, prove INVALSI, attività culturali straordinarie in interazione con associazioni territoriali e programmazione del nuovo anno scolastico) che ha catalizzato la maggior parte del lavoro.

Sempre dalla tabella si vede come il tempo che mediamente viene dedicato alla Gestione Amministrativa è di circa 8 minuti, rispetto alle attività categorizzate nelle altre aree che hanno un tempo medio più alto. Questo può essere dovuto al fatto che le attività amministrative sono più ripetitive, più frequenti, sono supportate da un background tecnico e coinvolgono sempre altre persone (segreterie e FAS) che di fatto seguono l'iter e gestiscono anche gli aspetti temporali sempre stringenti. Le altre aree invece includono attività con una incidenza del tempo medio più alta anche in rapporto al fatto che necessitano di ancor più attenzione alla dinamica relazionale (particolari richieste dei docenti, aspetti delicati da trattare nei colloqui con i genitori, ...).

Area di Gestione	N. Attività	Totale Tempo	Tempo Medio	Min.	Max.	Deviazione Stnd.
Gestione dell'Istruzione e dell'Apprendimento	17	05:16	00:19	00:04	02:00	00:28
Gestione delle Relazione con le Famiglie e con la Comunità	6	10:58	01:50	00:02	05:30	02:32
Gestione Amministrativa	150	19:42	00:08	00:01	01:01	00:10
Attività Personali	14	05:20	00:23	00:02	01:00	00:18

Tab. 1 - Numero Attività e divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione.

Il Dirigente svolge il 37% delle attività nel suo ufficio (Tab. e Fig. 2). Gli incontri con gli insegnanti, con genitori e referenti esterni si tengono generalmente nel suo ufficio mentre quelli con il personale amministrativo e di segreteria vengono solitamente svolti presso i rispettivi uffici interessati, o per comunicazioni veloci generalmente il D.S. viene "intercettato" nei corridoi Il resto delle attività vedono il

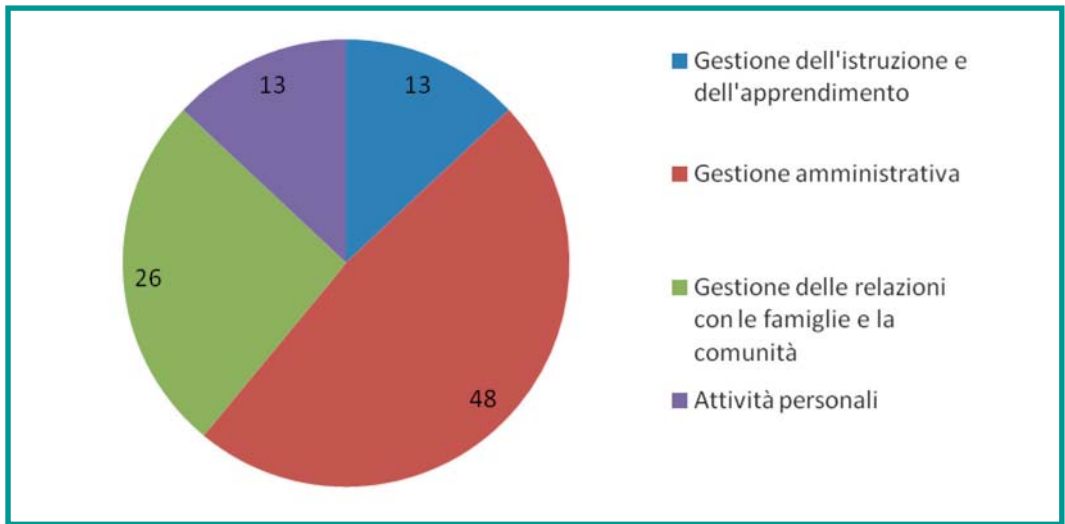


Fig. 1 - Divisione del tempo delle attività nelle varie aree di gestione (dati in %).

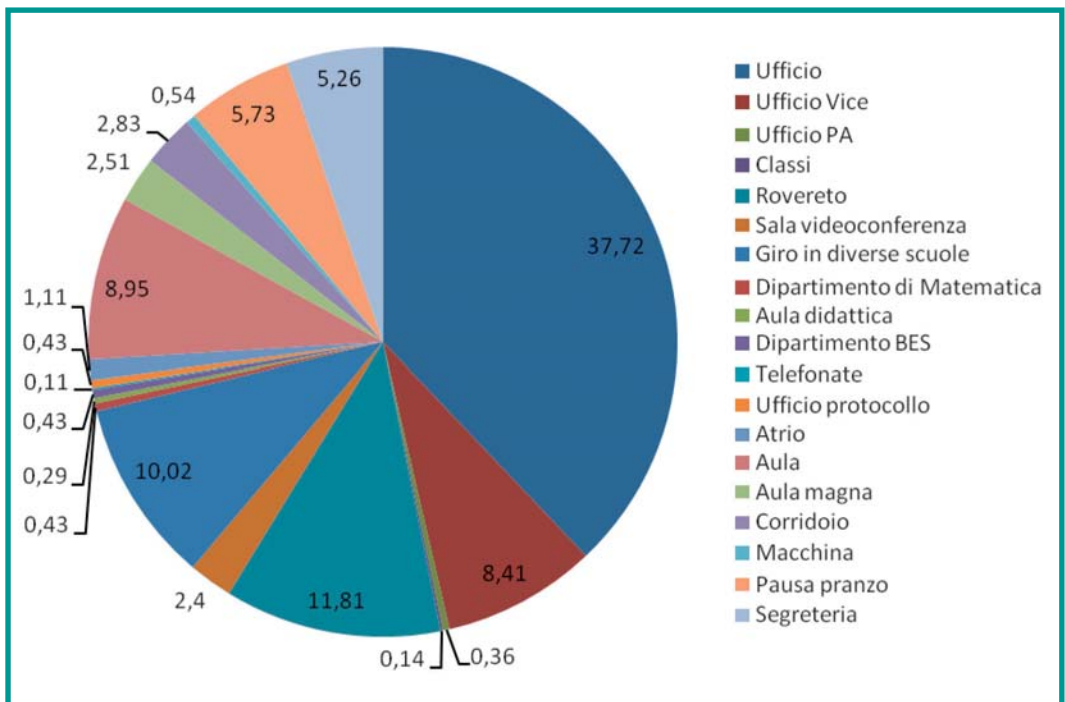


Fig. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone (dati in %).

Zona	Tempo (hh:min)
Atrio	00:31
Aula	04:10
Aula Magna	01:10
Corridoio	01:19
Macchina	00:15
Pausa Pranzo	02:40
Segreteria	02:27
Ufficio	15:34
Ufficio Vice	03:55
Ufficio PA	01:10
Classi	00:04
Roevereto	05:30
Sala Videoconferenza	01:07
Giro per la Scuola	04:40
Dipartimento di Matematica	00:12
Dipartimento BES	01:27
Aula Didattica	00:08
Ufficio Protocollo	00:12
Totale complessivo	46:31

Tab. 2 - Distribuzione del tempo rispetto alle zone.

Dirigente in movimento per tutta la scuola. Il Dirigente sottolinea più volte nella settimana l'importanza di manifestare la presenza fisica nella scuola girando e raccogliendo input in ogni situazione, costituendo così un osservatorio dinamico e privilegiato sul clima e sulle varie dinamiche quotidiane (raccogliere l'impressione di un bidello, ascoltare direttamente l'eventuale malcontento del personale delle pulizie, ecc.).

La Tab. 3 mostra un'analisi di dettaglio delle attività svolte dal Dirigente divise nelle categorie di osservazione. Considerando sempre i limiti dell'osservazione, dall'analisi si evince che l'attività che condensa una frequenza maggiore è quella di *desk*, quindi di rispondere alle e-mail, comunicazioni scritte; completare / scrivere rapporti; telefonate (18%) seguita subito dopo con il 16% da attività di pianificazione organizzazione e coordinamento. Ci sono poi le

Dimensione / Funzione	Tempo (hh:mn)	Percentuale
A.1. Gestione dell'Istruzione dell'Apprendimento		
Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	01:03	3%
Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	00:06	1%
Occuparsi del comportamento degli studenti	02:03	5%
Osservazioni in Classe	00:04	0%
Mentoring e Coaching	02:00	5%
A.2. Gestione delle Relazioni con le Famiglie e la Comunità		
Costruisce Partnerships con gli stakeholder	05:28	13%
Partecipa e risponde ad attività, protocolli normativi e politici per accedere alle risorse locali e regionali	05:30	13%
B. Gestione Amministrativa		
Allocamento delle Risorse	01:33	4%
Gestisce le finanze e il budget	00:13	1%
Monitora impegni scolastici	00:41	2%
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	06:31	16%
Risolve problemi di manutenzione	01:18	3%
Risolve problemi di Risorse Umane	00:48	2%
Risponde ai problemi di natura amministrativa	01:14	3%
Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	07:24	18%
C. Attività Personali		
Discussioni	01:54	5%
Tempo Personale	03:26	8%

Tab. 3 - Distribuzione del tempo dedicato alle attività categorizzate per dimensioni / funzioni gestionali.

attività connesse di partnership e gestione delle relazioni con le famiglie (13%) e attività di partecipazione a progetti internazionali e accesso a risorse locali ed europee (13%).

Altre attività importanti che cumulano ciascuna rispettivamente il 5% del tempo sono le attività di mentoring e coaching per lo più ai suoi collaboratori, agli insegnanti e al personale ATA e l'attenzione

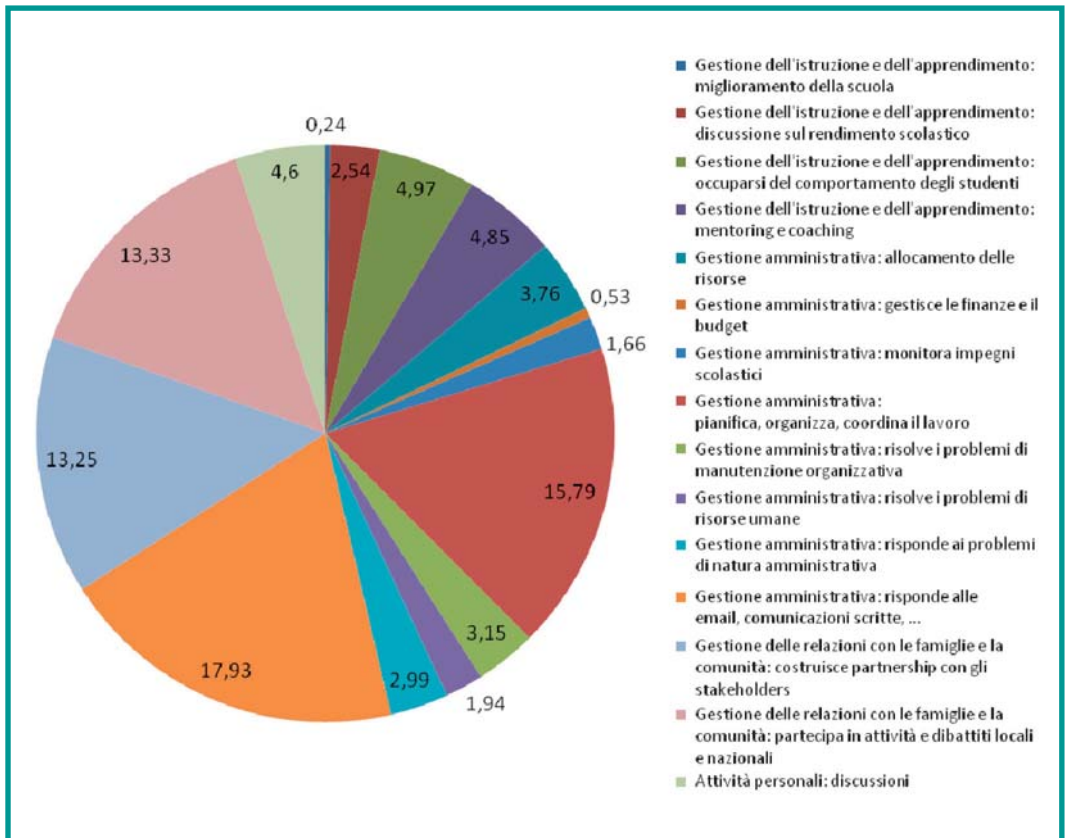


Fig. 3 - Divisione del tempo nella categoria di Gestione Amministrativa (dati in %).

al comportamento degli alunni della scuola secondaria di P.G. così come è importante l'allocazione delle risorse che lo vede impegnato per il 4% delle sue attività

18.3. Aspetti di Leadership

Il grafico in fig. 4 sintetizza le percentuali di tempo dedicate complessivamente agli aspetti di leadership considerati nel modello di analisi. Come si può vedere l'aspetto di leadership più evidente dal punto di vista del tempo è il n. 5, dare il buon esempio (30%) seguito da 3, fornisce stimoli intellettuali (27%) e 4, fornisce supporto individuale (20%). A seguire c'è poi con il 9% la costruzione di una struttura organizzativa e collaborativa, meno rappresentate sono le dimensioni di riconoscimento della cultura della scuola, promozione di una visione condivisa e costruzione di consenso intorno agli obiettivi.

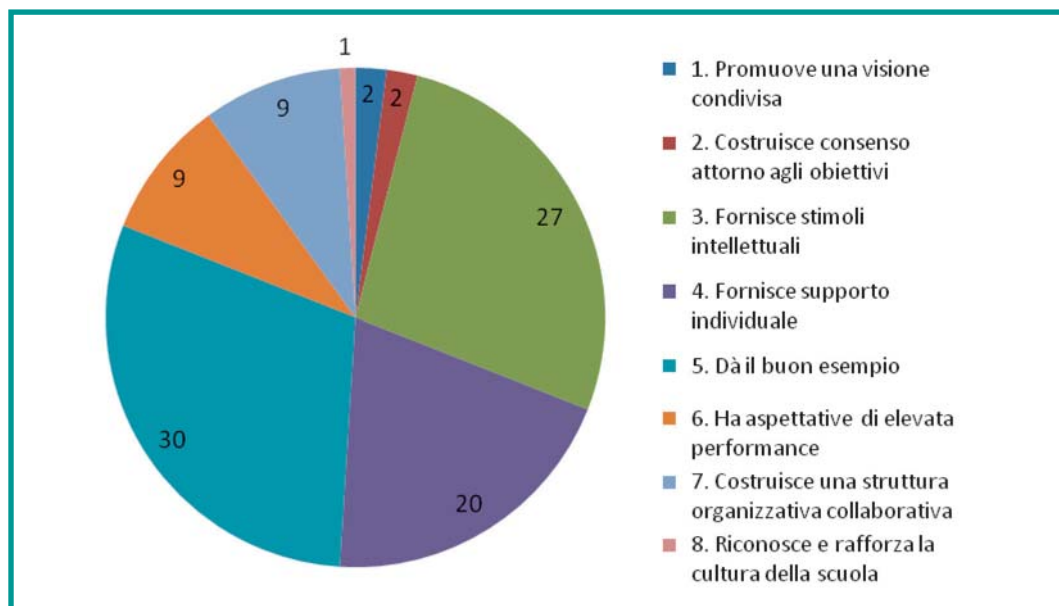


Fig. 4 - Distribuzione del Tempo impiegato secondo gli Aspetti di Leadership (dati in %).

In tab. 4, in cui ciascuna macro-dimensione è declinata nelle sottodimensioni, e per ciascuna di queste sono indicate le percentuali di tempo osservato, gli aspetti di leadership identificati dall'osservatore, e la percentuale di tempo riconducibile alla presenza di tali aspetti di leadership.

Dimension/Function	Percentage	Aspects of Leadership	Percentage of time with a Leadership focus
--------------------	------------	-----------------------	--

A.1. Managing instruction and Learning

Miglioramento della scuola, pianificazione e attuazione	0,2%	–	0,00%
Discussione sul raggiungimento scolastico degli studenti	2,5%	6,7	1,70%
Occuparsi del comportamento degli studenti	5,0%	3,4,5,6,7,8	1,41%
Osservazioni in Classe	0,2%	–	0,00%
Mentoring e Coaching	4,8%	5	4,85%
Mentoring e Coaching	4,8%	5	4,85%
Costruisce Partnerships con gli stakeholder	13,2%	–	0,00%

A.2. Managing relationships with Families and Community

Costruisce relazioni di apprendimento con le famiglie	7%	3, 4	1%
Costruisce Partnerships con gli stakeholder	1%	–	–
Fa parte di un Network	0%	–	–

B. Administrative Matters

Pianifica, organizza, coordina il lavoro	15,8%	3,4,7	0,40%
Gestisce le finanze e il budget	0,5%	–	0,00%
Risponde alle e-mail, comunicazioni scritte; completa / scrive i rapporti; telefona	17,9%	–	0,00%
Monitora impegni scolastici	1,7%	–	0,00%
Risolve problemi di manutenzione	3,2%	4	0,16%
Risponde ai problemi di natura amministrativa	3,0%	–	0,00%
Risolve problemi di Risorse Umane	1,9%	2,3,7	0,16%
Allocamento delle Risorse	3,8%	3,4	1,74%
Pianifica, organizza, coordina il lavoro	15,8%	3,4,7	0,40%

C. Personal Matters

Personal time	8,3%	–	0,00%
Discussioni	4,6%	–	0,00%

Tab. 4 - Percentuale del Tempo impiegato secondo gli aspetti di leadership.

18.4. Caratteristiche del Lavoro

In questa sezione vengono riassunte, sempre considerando i tempi raccolti durante l'osservazione, le caratteristiche del lavoro del DS. Il Dirigente compie varie attività durante la settimana. Di queste il 47% circa ha una durata che va da 1 minuto a 5 minuti. Il 37% delle attività dura tra i 10 e i 20 minuti (Tab. 5), mentre il restante quasi 15% delle attività va oltre i 20 minuti. Le attività più prolungate anche se hanno una frequenza minore, dimostrano anche una metodicità del Dirigente nella programmazione del suo lavoro e l'impegno a svolgere task importanti e delicati come comunicazioni al collegio docenti, riunioni con stakeholder diversi, discussioni con le famiglie oppure studenti con bisogni speciali e con problemi di comportamento.

Minuti	1	5	10	15	20	>20
N. Attività	30	66	52	18	8	30
Percentuale	14,7	32,4	25,5	8,8	3,9	14,7

Tab. 5 - Durata delle Attività.

La Tab. 6 sintetizza in percentuale quali attività programmate e non vengono svolte nei diversi luoghi dell'istituto o al di fuori di esso. Anche se le attività non programmate rappresentano la percentuale più alta, questo è dovuto all'incidenza delle attività non programmate svolte in ufficio che sono composte per la maggior parte da attività amministrative come leggere le email, scrivere report, firme, ecc.

	Non Programmate	Programmate
Atrio	1,18%	0,00%
Aula	9,55%	0,00%
Aula Magna	2,67%	0,00%
Corridoio	3,02%	0,00%
Segreteria	5,61%	0,00%
Ufficio	38,53%	1,72%
Ufficio Vice	8,02%	0,95%
Ufficio PA	0,00%	0,38%
Classi	0,15%	0,00%
Rovereto	0,00%	12,60%
Sala Videoconferenza	0,15%	2,41%
Giro in diverse Scuole	0,00%	10,69%
Dipartimento di Matematica	0,46%	0,00%
Dipartimento BES	1,03%	0,00%
Aula Didattica	0,00%	0,31%
Telefonata	0,11%	0,00%
Ufficio Protocollo	0,46%	0,00%
Totale complessivo	70,94%	29,06%

Tab. 6 - Distribuzione del tempo rispetto alla programmazione delle attività e ai luoghi.

Attività Non-Programmate		Attività Programmate	
Dirigente	Altri	Dirigente	Altri
21%	79%	44%	56%

Tab. 7 - Divisione del Tempo per Attori.

	Da Solo	Staff della Scuola	Staff Esterno	Entrambi
Minuti	741	679	1159	39
Percentuale	28%	26%	44%	1%

Tab. 8 - Tempo speso con altre persone.

	Da Solo	Insegnanti	Personale Amministrativo	Entrambi
Minuti	741	1563	298	39
Percentuale	28%	59%	11%	1%

Tab. 9 - Tempo speso con il personale della scuola.

La Tab. 7 mostra una suddivisione del tempo, in percentuale, speso per le varie attività programmate e non programmate dove è coinvolto solo il Dirigente oppure anche altri. Si noti come in genere il Dirigente tenda a spendere più tempo in attività programmate rispetto alle attività non programmate.

La Tab. 8 mostra il tempo speso con altre persone, interne ed esterne alla scuola. Il Dirigente spende quasi in egual misura parte del suo tempo da solo (28%) e parte del suo tempo con lo staff scolastico (26%). Invece il contatto con persone esterne è pari al 44% del tempo complessivo, questo è dovuto principalmente alla serie di attività già programmate con l'esterno e confluite tutte nella settimana di osservazione.

La Tab. 9 mostra una sintesi del tempo speso con il personale amministrativo e gli insegnanti. Il Dirigente spende l'11% del tempo con il personale amministrativo e il 59% con gli insegnanti. Il restante 28% è da solo.

18.5. Conclusioni

L'analisi di caso qui esposta evidenzia come il Dirigente scolastico sia sottoposto assieme ai suoi collaboratori ad un insieme di attività ad alta complessità e alta variabilità. Il caso, come accennato in premessa è frutto dell'analisi codificata delle osservazioni svolte in una specifica settimana con i pro e i contro che questo può ge-

nerare. Si tratta dunque di un particolare campionamento temporale del lavoro del Dirigente e ciò rende difficile la comparabilità con altre scuole in contesti e momenti diversi, ma può sicuramente essere utile sia nell'interpretazione di casi analoghi, dove il background scolastico e del Dirigente possono essere paragonabili, sia al Dirigente stesso per un riscontro quali-quantitativo sul tempo/attività viste da un "occhio" esterno.

Anche se si registra una maggiore focalizzazione sull'attività amministrativa abbiamo potuto osservare come il Dirigente è attento alle relazioni con tutti gli attori coinvolti nella quotidianità della scuola, in primo luogo, collaboratori, genitori e insegnanti. Allo stesso modo viene dedicato diverso tempo anche all'interazione con il territorio, spaziando nelle questioni più disparate (dalle attività culturali, sportive, musicali a quelle più delicate nell'interazione con esperti e servizi per gli alunni con bisogni speciali), è importante notare come solo il 37% del tempo sia trascorso in ufficio a supporto di una testimonianza della dinamicità in cui la scuola è immersa.

Dinamicità che appunto mostra attenzione anche agli aspetti più qualitativi del quotidiano: le relazioni con le famiglie, accogliendo sempre i genitori nel suo ufficio e al contempo dando evidenza dell'attenzione a minimizzare le distanze che per ruoli e funzioni si possono generare in un contesto organizzativo così articolato.

I tratti di leadership più distintivi sono quelli di fornire il buon esempio, il supporto individuale e stimoli intellettuali. Il Dirigente si fa promotore di soluzioni ai problemi posti ma cerca anche di potenziare nelle persone la capacità decisionale ottimale per la soluzione stessa. Il supporto alle persone e il fare in prima persona come strumento di trasmissione di un approccio ancor prima che di una pratica fanno sì che le caratteristiche di leadership, in ultimo, vengano notate in pochi casi. Ciò è dovuto anche ai limiti dell'osservazione e forse della specificità della settimana in cui essa si è svolta. Si può notare che solo nel 11% dei casi emergono attività di leadership e questo rende poco leggibile questo caso sotto gli aspetti di leadership.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2015
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

Il volume presenta gli esiti del progetto IPRASE “Leadership e processi di miglioramento nelle scuole” realizzato nel biennio 2013-2015. Il volume è diviso in due parti.

Nella prima parte, dedicata al tema del Management nella scuola e alla leadership per l'apprendimento, vengono descritti gli elementi principali della ricerca, con un approfondito inquadramento teorico e una descrizione delle domande del disegno di ricerca. In questa parte vengono inoltre presentati gli esiti delle ricerche empiriche realizzate nell'ambito delle ricerche, basate sull'intervista e l'osservazione ai dirigenti scolastici, sul questionario insegnanti e sul questionario rivolto al middle management delle scuole. Un capitolo conclusivo di questa prima parte sintetizza gli esiti e dà indicazioni per la pratica operativa.

Nella seconda parte vengono presentati i dieci casi di studio con tutti i dati raccolti dagli osservatori durante la settimana trascorsa a fianco dei dirigenti scolastici. Per ciascuno dei dieci casi di studio viene proposto un approfondimento analitico sulle attività del dirigente scolastico e sui processi di leadership nel quale è coinvolto.

Angelo Paletta è Professore associato presso l'Università di Bologna dove insegna controllo di gestione, controllo delle performance e cost management. Direttore di master e corsi di alta formazione presso la stessa università dedicati ai temi del management e della leadership nelle istituzioni educative e nelle organizzazioni professionali di servizi alla persona. Membro del comitato scientifico VALES e di vari gruppi di lavoro promossi dal MIUR sulla valutazione e la formazione dei dirigenti scolastici, collabora con INVALSI e INDIRE sui temi dell'autovalutazione e del miglioramento.