



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 30 aprile 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Schools innovation and leadership

Innovazione e leadership nella scuola

di Roberto Melchiori e Francesco Maria Melchiori¹

Università Telematica “Niccolò Cusano” di Roma

roberto.melchiori@unicusano.it francesco.melchiori@unicusano.it

Abstract

A profound change is needed in Education as response to demands set by 21st century competences. Due to these modifications, new opportunities arise for remodeling pedagogy too, for instance providing new ways of considering learning, i. e. the acquisition of new kinds of literacy, namely cross-cultural, ecological and IT literacy. At a theoretical level, these demands require a shift from focusing on engagement in school to engagement in learning.

Therefore, this paper describes the core design principles that underlies the school innovation and we outlines the two things that we recommend are measured when assessing school effects and supporting their improvement: leadership practices and student outcomes. School principals are responsible for their own institute, but no assessment framework or evaluation system can measure all the actions actually realized. An innovative idea about schooling must consider that school evaluation has to be measured through: (1) the actions taken by principals in order to achieve higher success rate in their school and (2) the degree to which a school has effect on outcome improvements of the students. Consequently, it is possible to denote these two aspects as

¹ Per l'attribuzione delle parti, gli autori sono identificati con i seguenti simboli: MR, MFM.

“educational practice” and “learning outcomes”. These categories encompass the actions of principals and the most important results of school tasks.

Key words: Educational system, education policy, school quality, school indicators, evidence base, meta-analysis.

Abstract

Il sistema educativo ha la necessità di realizzare un cambiamento per adeguarsi alla richiesta di competenze per il del 21° secolo. Tale cambiamento è teso a creare nuove opportunità per trasformare la formazione, ovvero per fornire nuovi modi di considerare l'apprendimento; ciò richiede alle persone di acquisire nuovi tipi di *literacy* o alfabetizzazioni, tra cui la *tecnologia*, l'*intercultura* e l'*ecologia*. Questo articolo propone una riflessione sui modelli di innovazione del sistema educativo attraverso i due aspetti che sono considerati importanti per la valutazione della scuola, cioè: la pratica della leadership e risultati degli studenti. I dirigenti scolastici sono responsabili della scuola, ma nessun sistema di valutazione è in grado di misurare ogni effettiva azione realizzata. Un'idea innovativa di scuola deve considerare che l'efficacia della scuola debba essere misurata con: (1) le azioni che i dirigenti scolastici dimostrano di condurre per raggiungere i più alti livelli di successi scolastici e (2) la misura in cui la scuola riesce a migliorare i risultati degli studenti. Questi due aspetti, ovvero categorie, corrispondono a *pratica educativa* e *risultati di apprendimento*.

Parole chiave: Sistema educativo, politiche dell'istruzione, qualità della scuola, indicatori della scuola, evidenza di base, meta analisi.

Premessa (MR, MFM)

In molti paesi europei trova ampio consenso, da parte della classe politica e della comunità pedagogica e scientifica, l'affermazione che l'educazione- in particolare l'istruzione e la formazione iniziale, - abbia la necessità di cambiare per adattarsi alle esigenze dei nuovi contesti sociali ed economici. La comunità pedagogica e scientifica, in particolare, malgrado non sembri avere al suo interno un ampio accordo sulla portata del cambiamento necessario e su quali siano i fattori verso i quali indirizzare le modifiche (cioè gli ordinamenti scolastici, i curricoli, la formazione dei docenti, la selezione dei dirigenti scolastici e la valutazione, interna ed esterna), presenta, tuttavia, un consenso crescente sulla considerazione che i sistemi di istruzione e formazione dei paesi altamente sviluppati operino su traiettorie parallele e, quindi, non risultano in grado di assicurare nell'immediato il cambiamento urgente e necessario. Nei sistemi ad alte prestazioni, come quelli della Finlandia e di Singapore, per esempio, l'urgenza di cercare alternative alle forme tradizionali di apprendimento organizzato - allo scopo di elevare gli standard delle prestazioni e degli esiti degli studenti - è meno sentita rispetto ad altri sistemi di istruzione che sono in difficoltà, come ad esempio gli Stati Uniti (OECD, 2013).

Al centro di questo dibattito, come evidenziato dalle pubblicazioni di molti Istituti di Ricerca, vi è il ruolo della scuola, non solo come ambiente di apprendimento, bensì anche come contesto di crescita psicologica, sociale e di cittadinanza; questa caratterizzazione è alla base, in molti paesi europei, delle *istanze* delle politiche d'innovazione dei sistemi scolastici, perché si considera la scuola come mezzo e strumento di cambiamento della società. Questa scelta, europeista, non sembra essere

condivisa da molti paesi in via di sviluppo; questi, infatti, in materia di istruzione e formazione iniziale stanno ponendo in discussione l'idea stessa del diritto delle scuole di educare i giovani. In particolare, si pongono interrogativi su quali siano le *pressioni*, o *fattori*, che contribuiscono o alla sostituzione o all'affiancamento di altre istituzioni alla scuola stessa. Considerando i cambiamenti derivanti dalla crisi economica e dalla emigrazione-immigrazione di gruppi etnici non nativi verso i paesi europei, anche in Europa si inizia a chiedersi come si possono definire le pressioni e i fattori e quali incidenza possono avere sul modello della scuola da attuare nel prossimo futuro, anche considerando le evidenze dalle esperienze, provenienti dalla scuola di *periferia* di *frontiera*, riconducibile non soltanto ai paesi in via di sviluppo ma anche da territori europei che presentano analoghe caratteristiche (OECD, 2013 b).

Per rispondere a queste sollecitazioni e per generare opportunità occorre, quindi, apportare modifiche normative al sistema dell'istruzione e della formazione attraverso la costruzione di un nuovo *modello di educazione* che utilizzi anche le esperienze che si sono realizzate nelle scuole della periferia, ovvero dei paesi in via di sviluppo ad alta densità demografica e scarse risorse per l'educazione. Questo consentirebbe dapprima di comprendere l'esistente, rendendo espliciti i componenti e le relazioni del sistema scuola allargato e costruendo un nuovo *paradigma* concettuale; successivamente permetterebbe di fissare nuove regole, o criteri di confronto, con cui progettare, pianificare e programmare il tipo di cambiamento necessario, aperto a nuove idee, nonché di verificare e valutare progressivamente, come funziona l'innovazione attuata.

In questo articolo si presenteranno alcune delle risultanze di un lavoro di *meta analisi, based evidence*, condotto sulle ricerche e sulle esperienze realizzate negli ultimi anni a livello internazionale che hanno analizzato il cambiamento sia dell'*idea di scuola*, e dei risultati attesi, sia della *leadership pedagogica (educational leadership)* necessaria, e i risultati raggiunti (Cfr. le serie: “*Education Working Papers*” e “*Educational Research and Innovation*” pubblicati dalla OCSE; “*Innovation Strategy for Education and Training*” e “*Innovative Teaching for Effective learning (ITEL)*” del CERI; “*Cultural Diversity*” e “*Sustainable Lifestyles*” pubblicati dall'UNESCO; sviluppo sostenibile ed educazione della World Bank; “*Report and study on Educational in Europe*” della rete EURYDICE; “*Key documents*” sull'educazione dell'istituto CEDEFOP; infine le pubblicazioni di alcune associazioni internazionali tra cui l'AERA (American Educational Research Association), e la NAFSA (Association of International Educators). Tutta la documentazione è stata prelevata dai siti ufficiali dal giugno al dicembre 2015).

Il metodo di lavoro (MR, MFM)

Il metodo utilizzato per l'analisi della documentazione delle ricerche e delle esperienze sulla forma e funzione della scuola e sulla governance, ovvero sulla leadership dei dirigenti scolastici, e la successiva riflessione è stato caratterizzato da tre principali attività, svolte in modo non consecutivo, ma interrelato sulla base dei risultati intermedi raggiunti. In particolare le attività hanno riguardato:

- la *ricerca* e la *selezione* dei documenti, nazionali europei e internazionali, riguardanti i risultati di studi e di ricerche sulle attività delle ontologie e della ricerca pedagogica e dell'educazione, principalmente le pubblicazioni dell'OCSE;
- la sistematica *analisi di contenuto* condotta sui principali documenti selezionati, con la scelta degli studi e delle ricerche che evidenziavano le caratteristiche innovative e di cambiamento sia

sulle funzioni, sulla struttura e sull'organizzazione della scuola sia sulle caratteristiche della leadership e in particolare dei dirigenti scolastici;

- l'utilizzazione un procedimento *incrementale*, basato sull'approccio utilizzato nella costruzione di una teoria secondo il modello della *grounded theory*.

Le riflessioni sulla struttura e sull'organizzazione concettuale delle funzioni della scuola e della leadership realizzate possono essere considerate come attività di *meta-analisi*.

Stato dell'arte: evidenze dalla ricerca (MFM)

Nell'ultimo decennio in molte ricerche o studi sperimentali sono stati proposti modelli concettuali per rappresentare la caratterizzazione della *scuola efficace* e al contempo del *profilo* della *leadership scolastica*; in particolare, per la leadership, le ricerche hanno preso in considerazione, principalmente, sia la formazione di base, cioè le conoscenze e i percorsi di studio, sia le capacità, le abilità e le competenze necessarie, sia i valori, le credenze e le visioni, sia, infine, i comportamenti di leadership riconosciuti come necessari. In particolare si segnalano i lavori di: University of Washington Center for Educational Leadership (2013), OCSE, (2013 a), Ermeneia Studi, (2013), Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011).

L'analisi delle evidenze sugli studi e le ricerche riguardanti sia l'organizzazione e la leadership scolastica sia le attività di apprendimento e gli ambienti di apprendimento, ha avuto come obiettivo l'esame dell'educazione realizzata dall'impegno non solo delle istituzioni, come la scuola, ma anche da altre organizzazioni con cui la scuola interagisce, che determinano una varietà di ambienti nei quali si esprime un *apprendimento situazionale* (Brown, C. & Duguid, P. 1989). Tale approccio si basa, oltre che sulle teorie e proposte di Dewey, Vygotsky, anche sul lavoro di Jean Lave ed Etienne Wenger, degli anni 90'. Questi autori rilevano come "students are more inclined to learn by actively participating in the learning experience; situated learning essentially is a matter of creating meaning from the real activities of daily living where learning occurs relative to the teaching environment".

Alcune ricerche internazionali condotte sulla base della struttura per profili, in particolare il movimento impegnato verso la *modellizzazione* della *scuola efficace*, hanno evidenziato correlazioni positive tra vari indicatori di *capacità di leadership* dei dirigenti scolastici e risultati della scuola, anche in termini di prestazioni complessive ed esiti degli studenti. Altri studi successivi e più recenti, considerando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, si sono soffermati nella identificazione delle pratiche dirigenziali specifiche che offrivano il maggiore contributo, oltre che per gli aspetti specifici dell'organizzazione e della gestione della scuola, anche per il perseguimento della leadership educativa e, quindi, degli obiettivi didattico-formativi previsti dal curriculum della scuola (Melchiori R., Ellerani P., 2015).

Molti paesi europei hanno attuato politiche innovative per l'istruzione e la formazione iniziale basate sul decentramento, rendendo così le scuole sia più autonome nel loro processo decisionale sia maggiormente responsabili dei risultati attesi e degli esiti degli studenti (Eurydice, 2007). Nello stesso tempo, con la necessità di migliorare le competenze e le prestazioni complessive degli studenti, (OCSE, 2013) sono state poste alle scuole maggiori sollecitazioni, tra cui l'utilizzo di pratiche didattiche basate sull'evidenza. Come risultato di queste tendenze, i curricula creati, progettati, organizzati e svolti dalle scuole, in molti paesi dell'OCSE, sono sempre più orientati verso la costruzione di una *scuola aperta*, cioè una scuola come *luogo* in cui gli *agenti* (docenti e

studenti) attraverso le risorse, a cui hanno accesso, e i rispettivi comportamenti, *repetitive rituals*, in parte stabiliti da norme, determinano un *ambiente di conoscenza* in cui si genera *apprendimento*, per tutti gli agenti stessi.

In tali linee innovative, di sistemi scolastici, trovano espressione due caratterizzazioni dell'educazione: *formazione informale* e *innovazione per discontinuità* (Gillinson, S. & Horne, M. & Baeck, P., 2010).

L'innovazione nel sistema scolastico: l'efficienza radicale (MR)

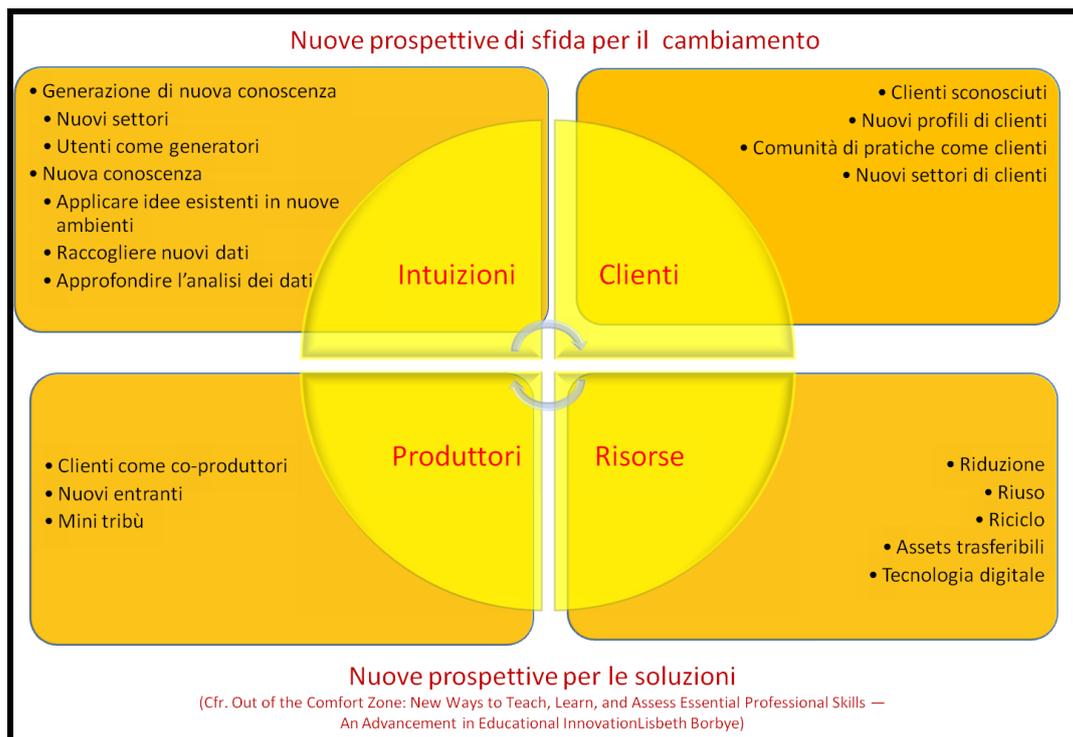
Le evidenze dei risultati provenienti dalle esperienze della scuola *periferica di frontiera*, (Melchiori R., Melchiori FM, 2015) aiutano a esplorare e comprendere i risultati dell'innovazione in materia di educazione e istruzione iniziale che contemperano anche le esperienze concertate e organizzate per la certificazione della formazione, e apprendimento, informale; la comprensione dei fenomeni prettamente pedagogici dell'innovazione sono ulteriormente arricchiti attraverso l'*efficienza radicale (radical efficiency)* che fornisce alcuni indizi su ciò che gli input o gli interventi potrebbero contribuire a stimolare l'innovazione stessa. La nuova visione dell'efficienza, meticolosamente rigorosa, applicata ai servizi pubblici, come la scuola, raccoglie le istanze collegate alle richieste di maggiore presenza, di facilitazione dell'accesso, di permeabilità dei rapporti, di riconoscimento dell'*apprendimento* anche *autodidatta (formazione informale)*.

L'efficienza radicale vuole incidere sulla richiesta di organizzare servizi pubblici, diversi e migliori, prodotti e forniti a un costo inferiore. L'efficienza nei servizi pubblici si concentra tradizionalmente sul raggiungimento di "più per meno": cioè, utilizzare meno risorse nei servizi, massimizzando i risultati. L'efficienza radicale invece, attiva il ruolo di fornitore per i servizi pubblici non con soluzioni liberatorie più artigianali come migliori risposte alle domande dei passati decenni relative al consumo di massa di servizi standardizzati. Sono pionieri di un nuovo tipo di servizio pubblico con una nuova prospettiva sulle sfide che devono affrontare

Da un database di 100 esempi provenienti da tutto il mondo di innovazioni che hanno migliorato i risultati per gli utenti in poco o nessun costo, 10 sono stati selezionati per una ricerca e analisi approfondita sui possibili modelli comuni a cui le innovazioni facevano riferimento e il perché del successo ottenuto.

Dall'analisi effettuata è stato costruito un *prototipo* di modello di efficienza radicale per l'innovazione, fondato su *quattro pilastri*, a cui sono stati assegnati i seguenti nomi: *intuizioni*, *clienti*, *risorse* e *produttori*. Questi pilastri esprimono insieme due specifiche nuove prospettive, cioè: le *sfide*, cioè cambiando l'obiettivo o il punto di vista si è portati a supportare i nuovi problemi che i servizi pubblici devono affrontare; le *soluzioni*, vale a dire considerare produttori alternativi, compresi gli utenti stessi, e ripensare le risorse disponibili per soddisfare le nuove esigenze (vedi Figura 1).

Figura 1. Prototipo di modello di efficienza radicale.



Negli esempi di efficienza radicale, gli utenti di un tempo di servizi spesso assumono un ruolo più attivo nella loro consegna, che serve a migliorare le prestazioni del servizio per questi e altri utenti e di ridurre i costi di fornitura. Benefici di costo sono disponibili in forma di risparmi a breve termine derivanti da una riduzione del numero di interventi effettuati da professionisti, come i cittadini prendono più di un ruolo nella gestione le proprie soluzioni. Se i servizi sono forniti in comunità piuttosto che in costosi edifici pubblici, lo smantellamento dello spazio può offrire opportunità per risparmiare denaro. È comunque nei miglioramenti risultati a lungo termine che si trovano le maggiori opportunità di risparmio.

L'innovazione nel sistema scolastico: strategie possibili (MFM)

Le innovazioni tecnologiche collegate e alla diffusione di internet, e in particolare del Web, e al terminale cellulare, e in particolare alle Applet, stanno permettendo alle persone, soprattutto giovani, di cercare le informazioni di cui necessitano attingendo a più fonti e di condividerle attraverso strumenti di social network. I giovani, sempre più, si considerano compartecipi nella costruzione/assemblaggio di informazioni, di conoscenze e di idee, non semplicemente degli spettatori.

Un sistema educativo progettato per impartire un corpo di conoscenze, o curricoli nazionali, che viene decisa e diffusa in modo top-down, sembra decisamente inadatto per un mondo in cui le informazioni -vecchie e nuove- si evidenziano sul web anche in tempi velocissimi. Questi due fattori, cioè la diffusione capillare e la velocità di diffusione delle informazioni, determinano in particolare per le persone la necessità di sviluppare le capacità per vagliare in modo critico le informazioni di cui entrano in possesso. Il sistema d'istruzione e formazione attuale è più orientato verso lo sviluppo di capacità, soprattutto cognitive, collegate alla memorizzazione e alla formalizzazione piuttosto che alle capacità critiche e di risoluzione di problemi più ampi. Un focus

sui risultati dei test internazionali evidenziano come gli studenti risultino particolarmente svantaggiati in termini di apprendimento collegati a stili di insegnamento tradizionali.

Per migliorare i risultati complessivi, perciò, c'è bisogno di considerare altre strategie più innovative per conseguire il miglioramento.

Dall'analisi della documentazione sulle innovazioni e lo sviluppo di strategie per il sistema scolastico di istruzione e formazione, avviate nei vari paesi europei ed extraeuropei, sia evoluti sia emergenti, è possibile raccogliere e sintetizzare in un *prototipo di strategie* innovative le modalità della formazione e la forma dell'innovazione; il prototipo è presentato in una tabella quadrata a quattro dimensioni (tabella Figura 2), dove le dimensioni riguardano come *strategie di formazione* la *formazione formale* e la *formazione informale*, e come *strategie di innovazione*, l'*innovazione sostenibile* e l'*innovazione di discontinuità*.

All'interno della tabella sono presenti quattro celle che esprimono le risultanze della combinazione tra strategie di formazione e strategie innovative, cioè: *migliorare* (improve), *integrare* (support), *reinventare* (reinvent), *trasformare* (transform).

La prima cella della Tabella 1 indica la categoria più familiare: migliorare l'innovazione nell'apprendimento formale, come le scuole e gli istituti di formazione professionale. La seconda cella, spostandosi a destra, riguarda il sostenere l'innovazione integrandola con le situazioni informali, cioè fuori dalla scuola o a casa e/o nella comunità. Quest'area, in particolare, sta attirando l'attenzione crescente dei politici. Le famiglie e le comunità esercitano una profonda influenza sugli atteggiamenti e le funzioni collegati agli apprendimenti. Nelle situazioni svantaggiate, i bambini spesso devono superare notevoli barriere sociali ed emotive per raggiungere i risultati di apprendimento richiesti, oltre ad affrontare vincoli economici e materiali. L'innovazione in questa area si concentra sulle attività formative svolte nelle comunità, con le famiglie e i genitori, in modo da permettere ai bambini di svolgere più attività di apprendimento simili a quelle della scuola.

La terza cella riguarda la discontinuità con le strategie esistenti e quindi l'innovazione assume la forma di rottura nei contesti formali di apprendimento, con il mandato di reinventare la scuola. Le scuole che reinventano l'azione di istruzione e formazione si caratterizzano in modo radicale rispetto alla scuola tradizionale in diversi modi, cioè per:

- gli orari personalizzati;
- la valutazione, che spesso non implica gli esami tradizionali;
- le classi organizzate sulla base delle capacità e degli interessi, piuttosto che sull'età o l'ordine scolastico;
- l'apprendimento peer-to-peer, preferito all'insegnamento frontale.

La disaffezione verso la scuola, con evidenti tassi elevati di abbandono e di fallimento scolastico, suggerisce che sia presente una domanda spesso non espressa per un diverso tipo di scuola, nella quale sia possibile costruire una esperienza più coinvolgente, gratificante e rilevante per la costruzione delle competenze di cui le persone avranno bisogno successivamente nel loro percorso di vita. La cella in basso a destra rappresenta la discontinuità dell'innovazione formativa al di fuori della scuola per l'apprendimento informale: non tipi alternativi di scuola, ma le alternative alla scuola, che rendono l'apprendimento disponibile senza una struttura scolastica con le sue classiche componenti (classe, insegnante, calendario, orario o un esame).

Figura 1. Tabella descrittiva del prototipo di strategie di innovazione.

	FORMAZIONE FORMALE	FORMAZIONE INFORMALE
INNOVAZIONE SOSTENIBILE	MIGLIORARE	INTEGRARE
INNOVAZIONE DISCONTINUA	REINVENTARE	TRASFORMARE

MIGLIORARE, le scuole con i docenti, le risorse, gli edifici.
 INTEGRARE, le scuole lavorano con le famiglie e le comunità.
 REINVENTARE, le scuole realizzano ambienti diversi di apprendimento.
 TRASFORMARE, l'apprendimento si realizza con strategie e ambienti diversi.

L'ultima area descritta, cioè l'innovazione che rompe lo stato della formazione formale conferendo importanza alla formazione informale, prende il sostegno dal tema dell'*efficienza radicale (radical efficiency)* applicata ai servizi sociali e li utilizza al contesto dell'educazione, prendendo fortemente in considerazione la necessità di pensare all'innovazione come mezzo per ridurre i costi dell'istruzione e della formazione scolastica, compreso il dispendio di risorse umane ed economiche legato al drop-out (Gillinson S., & Horne M. & Baeck P., 2010.).

Nell'utilizzo concettuale del modello di efficienza radicale è possibile apportare una modifica al modello prospettato in figura 1 attraverso due elementi fondamentali: gli studenti e le tecnologie.

La formazione formale ha scarsamente utilizzato quella fonte importante per il miglioramento e l'innovazione che è rappresentata dalle intuizioni degli studenti, la cui considerazione come soggetti attivi nel processo di apprendimento e non solo destinatari, è sovente sfumata.

Le opportunità di apprendimento si devono quindi realizzare come una co-costruzione tra docenti e studenti coinvolgendoli e impegnandoli direttamente in termini di miglioramento degli *outcomes* (OCSE, 2010). Nel modello questi elementi sono indicati con la voce *proprietà studenti*.

Le tecnologie digitali attualmente disponibili, soprattutto la tecnologia mobile, che gli studenti integrano nella loro vita quotidiana con facilità, offre possibilità straordinarie di essere inserite all'interno delle strategie di formazione sia formale sia soprattutto informale.

L'innovazione nel sistema scolastico: la leadership educativa (MR)

La diffusione dell'innovazione nel sistema scolastico porta allo sviluppo di *nuovi modelli*, anche a livello di *governance* e di *leadership* della scuola; infatti la leadership rappresenta la risorsa capace di fare svolgere alle scuole non soltanto la loro funzione primaria, istruzione e formazione iniziale, bensì di verificare se quanto compiuto, o in via di compimento, è efficace, se risponde alle esigenze degli utenti (interni ed esterni alla scuola), se vi sono margini per un miglioramento. In sintesi, la leadership governa il momento di *sviluppo e miglioramento* delle performance del singolo istituto scolastico che si riverbera all'interno del sistema scolastico complessivo.

Dall'analisi della documentazione dei risultati delle ricerche sulla leadership e sulla dirigenza scolastica si evince che la ricerca scientifica sul ruolo dei dirigenti delle scuole si è sviluppata soprattutto nei paesi di cultura anglosassone, mentre è molto più scarsa nei paesi di tradizione centralistica, dove la funzione è regolata in modo minuzioso da norme di tipo pubblicistico (ad esempio Francia, Italia, Germania e Spagna). In questi paesi, quindi, prevale il principio di legittimità formale, dove i comportamenti di tutti gli attori sono definiti dalla norma e quindi gli

effetti diretti dell'azione del dirigente sono molto meno in grado di fare la differenza. Questo è il motivo per cui la letteratura pedagogica italiana si è concentrata per molto tempo sul lavoro degli insegnanti, riservando scarsa attenzione a quello dei dirigenti. Infatti, i pochi studi condotti sulla leadership, caratterizzati dall'approccio sociologico, in hanno indagato le caratteristiche personali e culturali dei dirigenti, la formazione iniziale, la percezione soggettiva della propria funzione, la propensione al cambiamento, i fattori di stabilità, la soddisfazione, lo stress correlato lavoro. le connotazioni concrete di una *leadership* efficace e il suo influsso sull'organizzazione e gestione della scuola e sugli apprendimenti degli studenti, non hanno trovato invece la stessa attenta valutazione e approfondimento.

Nella prospettiva emergente di integrazione tra modelli diversi di leadership educativa e trasformativa, la ricerca rileva l'importanza processuale derivante da *come* sono esercitate le leadership e *chi* le esercita, coinvolgendo perciò non soltanto i dirigenti scolastici o il middle management, ma tutti gli insegnanti che formalmente o informalmente esercitano di fatto funzioni di leadership. Considerando altresì che uno dei pilastri rilevati dalla ricerca della leadership per l'apprendimento è lo sviluppo delle risorse umane e che lo sviluppo delle risorse umane produce l'effetto più elevato sugli apprendimenti degli studenti è determinante l'investimento nella formazione continua delle risorse umane, intese come portatrici di *valore* (Paletta A., 2015).

Nonostante questi problemi concettuali, diversi recenti Studi evidenziano quanto, anche nella scuola, l'adozione di buone pratiche di leadership per la scuola abbia effetti significativi su efficienza e produttività (OCSE, 2009). Infatti, nel caso della scuola la naturale misura di output è il livello di apprendimento degli studenti; in termini di "input", esistono diverse indagini di tipo *qualitativo* che evidenziano l'importanza delle pratiche di leadership per il buon funzionamento delle scuole (OCSE, 2013a), ma sono ancora pochi i lavori di tipo *quantitativo* che analizzano quali siano le pratiche che maggiormente incidono nella performance scolastica degli studenti. Alcuni Studi (OCSE, ,2008), presentano un lavoro di sintesi dei risultati in letteratura (meta-analisi) da cui emerge una correlazione positiva tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati della scuola e in particolare degli studenti. Altri lavori più recenti evidenziano la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici e cercano di identificare quali siano le pratiche di leadership specifiche che hanno il maggiore impatto sulla performance della scuola. Questi ultimi lavori evidenziano come i dirigenti scolastici facilitino le attività di insegnamento e apprendimento all'interno della scuola, o *instructional leadership*; altri autori (Grissom, Jason A. & Loeb S., & Mitani H., 2015) sottolineano invece l'importanza delle competenze più strettamente manageriali e organizzative dei dirigenti scolastici e rilevano che, soprattutto queste ultime, hanno effetti positivi sulla performance degli studenti.

Tuttavia, questi lavori, oltre a utilizzare nella maggior parte dei casi dati per gli Stati Uniti, si basano su indicatori di *mangerial practices* parziali e difficilmente replicabili. In effetti, quello della misurazione rappresenta uno dei problemi principali che sorge in tutte le indagini che riguardano le *leadership practices*, poiché si tratta di fenomeni spesso difficili da definire e identificare , nei quali molto dipende dal contesto e dall'ambiente in cui si trova a operare il dirigente scolastico stesso.

Lo scopo dello Standard è di fornire ai responsabili politici un *modello innovativo, evolutivo e adattivo di leadership* per i dirigenti scolastici, per assisterli nella formulazione e nell'attuazione di politiche per *interventi di formazione permanente*, on the job, e di *valutazione del lavoro* svolto, in funzione anche di quanto previsto dalla Legge 165 del 2001, del Dlgs 150/2009 e del DPR 80/2013. Gli interventi delle politiche, in particolare, sono volte a sostenere lo sviluppo e il mantenimento delle *competenze* (cioè professionalità) e delle *capacitazioni* (cioè competenze in atto) di leadership

dei dirigenti scolastici, come organo individuale, in funzione del miglioramento dei risultati e degli esiti sia dei processi formativi sia dei processi di organizzazione e gestione della scuola. dell'insegnamento, dei docenti, e dell'apprendimento, degli studenti, che si compie a scuola (*formazione formale*) e nell'ambiente sociale collegato (*formazione informale*).

Il dirigente scolastico lavora in un ambiente complesso, difficile e mutevole, guidando e gestendo la scuola di oggi nella consapevolezza delle esigenze del domani. Tutte le scuole sono inserite all'interno di una comunità, stratificata in una struttura gerarchica, che prevede, oltre alle differenziazioni collegate alla specificità di ordine e indirizzo formativo, anche il riferimento territoriale, cioè locale, regionale e nazionale di formazione; il rispetto delle diversità dei soggetti della comunità scuola pone la stessa come un *ecosistema biologico*, in quanto contiene molti tipi di *specie* (insegnanti, studenti, dirigenti, personale amministrativo, famiglie, stakeholder vari) ciascuna avente un diverso insieme di *caratteristiche* (insegnare, apprendere, organizzare, gestire, cooperare, controllare, valutare, ecc.) e gioca un *ruolo* diverso (occupando una nicchia unica) in termini ecologici. Caratteristiche e ruoli delle specie si influenzano continuamente l'un l'altra, modificando costantemente le loro interrelazioni.

La leadership del dirigente scolastico viene ad esprimersi, quindi, come unione di competenze e capacitazione, ovvero di *eutagoria in azione* (Hase S., Kenyon C., 2013), finalizzata all'innovazione e al conseguimento degli obiettivi di indirizzo e pratici funzionali all'utenza sia *interna*, cioè studenti, docenti e personale ATA, sia *esterna*, cioè famiglie e organizzazioni territoriali istituzionali e non (*stakeholder*).

Supportare le attività di leadership del dirigente scolastico, attraverso uno Standard, ovvero un modello di riferimento dinamico e adattivo, consente di migliorare sia la percezione dell'utilità delle pratiche di lavoro come strumento di costruzione di una comunità di lavoro, sia di costruire un sistema connesso di apprendimento collettivo, sia di avvantaggiare l'applicazione di riforme del sistema scolastico rendendo visibili le applicazioni pratiche della nuova regolamentazione su ambienti e contesti diversi soggetti a resistenze dissimili, sia alla motivazione empatica per la consapevolezza di esercitare un ruolo non solitario ma collettivo.

Conclusioni (MR, MFM)

La meta analisi realizzata riflette principalmente sulla natura dell'innovazione e indica una nuova direzione in materia di istruzione e formazione: creare le condizioni per una scuola che dovrebbe favorire l'adattamento dello stesso sistema scolastico alle pressioni e alle opportunità del cambiamento. Con il consolidarsi dell'autonomia scolastica, inoltre, il dirigente scolastico si trova a dirigere un'organizzazione in evoluzione, la cui identità e il cui sviluppo sono fortemente influenzate, oltre che dalla partecipazione e dalla qualità del corpo insegnante, dalle sue capacità di indirizzo e di cooperazione con gli organi collegiali e gli enti territoriali, per definire con essi un'adeguata concezione e una efficace realizzazione dei servizi verso l'utenza. In altre parole, i risultati dell'azione del dirigente scolastico sono fortemente collegati, ovvero sono fatti coincidere soprattutto dagli stakeholder, con i risultati dell'istituzione scolastica che dirige. Allo stesso modo le attività di leadership tendono ad assumere un ruolo centrale e ogni attività di pianificazione di istituto richiede di essere verificata costantemente negli esiti e nei risultati realizzati. In particolare, il modello di (auto)valutazione può costituire il focus della leadership del dirigente scolastico considerando la necessità di consolidare i risultati e i processi di miglioramento ottenuti – riguardanti anche gli obiettivi di miglioramento e di adeguamento agli standard territoriali che sempre più saranno espressi dall'Ufficio scolastico regionale – .

Sembra opportuno ricordare, Infine, che nel processo di innovazione delle strategie e pratiche della scuola, formazione e apprendimento, la leadership e l'(auto)valutazione possono inserirsi in modo proficuo anche gli *stakeholder*; questi, con i mezzi opportuni possono contribuire a definire soluzioni di integrazione della formazione adatte sia a contesti avanzati sia a contesti difficili (scuole periferiche di frontiera). Si può considerare un'attività formativa che viene innescata dagli *stakeholder*, con funzioni diverse: da consulenza temporanea nei confronti di un dirigente scolastico in avvio di carriera o che opera in situazioni di contesto difficili, a quella di una sorta di "team professionali" *sui generis*, con il compito di elaborare proposte per lo sviluppo della scuola, quali azioni orientate a realizzare interventi efficaci in contesti definiti (ad esempio la qualità, i raccordi con il mercato del lavoro, la costituzioni di reti di scuole, etc.).

Gli interventi educativi catalogabili in uno dei quadranti del modello di ecosistema prospettato - migliorare, integrare, reinventare e nuovo paradigma - sono utili anche per comprendere gli effetti realizzati dalle attività derivanti dalle innovazioni attuate nei diversi paesi europei ed extraeuropei.

Riferimenti bibliografici:

AITSL (2011), Australian Institute for Teaching and School Leadership, *National Professional Standard for Principals*, Melbourne, Education Services Australia, [9 settembre 2013].

Brown, C. & Duguid, P., (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, Educational Researcher, Vol.18, No. 1. (Jan. Feb., 1989), pp. 32-42.

Compagnia di San Paolo, (2013), *Dirigere la scuola oggi*, Rapporto di Ricerca, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, Torino, pp. 179)

Ermeneia Studi (2013), *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai, Parma, Spaggiari.

Eurydice, (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Bruxelles, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea [15 ottobre 2014]

Eurydice, (2013), *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea [15 ottobre 2014]

Gillinson, S. & Horne, M. & Baeck, P., (2010), *Radical Efficiency; Different, better, lower-cost public services*, Innovation Unit and NESTA, [10 ottobre 2010].

Grissom, Jason A. & Loeb S., & Mitani H., (2015), *Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals, Time Use, Job Stress, and Perceived Effectiveness.*, *Journal of Educational Administration* 53(6): 773-793.

Hase S., Kenyon C., (2013), *Self-determined learning- Heutagogy in Action*, NY, Bloomsbury Academic.

Melchiori R. (2012), *I risultati di apprendimento e le competenze*, Roma, Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.

Melchiori R. (2012), *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*, Lecce, Pensa Multimedia.

Melchiori R. (2014), *Per una leadership scolastica efficace: un frame work per l'analisi*, *Formazione & Insegnamento XII – 3 – 2014*, pp. 40-49.

Melchiori R., Melchiori FM, (2015), *L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento*, *Formazione & Insegnamento XIII – 1 – 2015*, pp 145-155.

OCSE (2009), *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education, Paris, France, www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/4_3787562.pdf. [10 ottobre 2010]

OCSE, (2008), *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice, OCSE Publishing, Paris, [10 ottobre 2010].

OCSE, (2009) *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*, OCSE Publishing, Paris, [10 ottobre 2010] .

OCSE, (2009) *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*, OCSE Publishing, Paris, [10 ottobre 2010] .

OCSE, (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Paris, OECD, [10 ottobre 2010]

OECD (2013 a), *Trends Shaping Education 2013*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en [15 ottobre 2014]

OECD, (2013 b), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> [24 ottobre 2014].

Paletta A., (2015) *Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale*. *Ricercazione*, 7-1, 17-38.

University of Washington Center for Educational Leadership, (2013) *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*, Washington, The Wallace Foundation, [15 ottobre 2014].

Vanderbilt University, (2007), *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*, Washington, The Wallace Foundation, [15 ottobre 2014].

Sitografia

UNESCO, *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/> [15 ottobre 2014] .