

Leadership condivisa per la scuola che apprende

Shared leadership for learning schools

Elettra Morini, Indire

Paola Nencioni, Indire

ABSTRACT

The paper presents the research projects conducted by Indire on the theme of school leadership in a school as learning organization (Senge, 1990). The paper is structured in two parts: the first one illustrates the theoretical framework and the early research on the subject, the second part will focus on the research project Learning Leadership for Change. The project activities will be illustrated, as well as the results of the quantitative-qualitative analysis, with an in-depth analysis of what emerged from the thematic analysis of the focus groups held at the end of the project. In fact, the main objective of the focus groups was to understand the enabling and hindering factors for the implementation of shared leadership practices, and they also made it possible to detect the resilience of this governance model to the test of the health emergency.

SINTESI

Il *paper* presenta il percorso di ricerca condotto da Indire sul tema della leadership scolastica in un modello di scuola come *learning organization* (Senge, 1990). È strutturato in due parti: la prima illustra il quadro teorico di riferimento e le prime ricerche sul tema, la seconda si focalizzerà sul progetto di ricerca *Learning Leadership for Change*. Saranno illustrate le attività progettuali e i risultati delle azioni di indagine quanti-qualitativa, con un approfondimento su quanto emerso dall'analisi tematica dei focus group tenutisi al termine del progetto. I focus group avevano infatti come obiettivo principale quello di comprendere fattori abilitanti e ostativi alla realizzazione di pratiche di leadership condivisa e hanno permesso di rilevare anche la tenuta di questo modello di *governance* alla prova dell'emergenza sanitaria.

KEYWORDS: educational leadership, professional learning community, shared leadership

PAROLE CHIAVE: leadership educativa, comunità professionale di apprendimento, leadership condivisa

Introduzione

La parola “emergenza” ha caratterizzato la narrazione degli ultimi due anni in ogni settore della società e a livello globale. Il 31 gennaio 2020, in Italia, il Consiglio dei Ministri dichiarava lo stato di emergenza, in seguito alla comunicazione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità che definiva l’epidemia da COVID-19 «un’emergenza per la salute pubblica di portata internazionale». Sebbene la parola abbia assunto una connotazione negativa, adottando nel tempo il significato dal termine inglese *emergency*, l’etimologia richiama un significato più neutro, di «accadimento improvviso o evento che porta fuori dall’ordinarietà e dalla regolarità delle cose¹». Deriva dal latino *emergere*, composto dal prefisso *ex-* che significa “fuori” e *mergere*, ovvero “tuffare”,² il termine suggerisce l’idea di qualcosa che, dopo essere affondata, torna in superficie e diviene visibile.

Il documento *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling*, già nel titolo, riprende questa necessità di comprendere e ripensare il presente per immaginare il futuro, definendo percorsi di cambiamento verso quattro possibili scenari. Grazie a un uso diffuso delle tecnologie digitali le opportunità educative possono divenire sempre più ampie, estese, plurali e, allo stesso tempo, individualizzabili, riconfigurando gli spazi interni e superando le mura della scuola, in stretta connessione con il territorio e le comunità, ibridando formale, non formale e informale, con una forte attenzione alla partecipazione civica e all’innovazione sociale (OECD, 2020).

In questo quadro di grande complessità e in continua evoluzione, le prime ricerche sulla leadership scolastica durante l’emergenza COVID-19 identificano alcuni elementi comuni su cui focalizzare l’attenzione per definire un cambiamento sostenibile delle pratiche organizzative (Harris & Jones, 2020). Si tratta innanzitutto di quelle caratteristiche che già in tempi ordinari identificano un’efficace leadership scolastica e che hanno a che fare col definire e condividere una chiara visione di scuola, sostenere e valorizzare lo sviluppo professionale, così come la capacità di progettazione e l’assunzione di responsabilità da parte di tutto il personale. Per rispondere e reagire all’emergenza, la leadership deve essere attenta a comprendere e a rispondere prontamente alle richieste del contesto in cui è inserita, capace di mantenere un equilibrio tra efficacia della tecnologia e attenzione agli aspetti più squisitamente pedagogici e didattici. Nella scuola dell’emergenza occorre supportare ogni occasione di collaborazione tra studenti, tra docenti, tra studenti e docenti e con le famiglie, valorizzando il ruolo della comunità come risorsa chiave. A tenere insieme questa comunità è la rete di relazioni che si costruiscono attraverso l’esercizio di una leadership distribuita, che prevede la creazione di figure di leader intermedi ai vari livelli dell’organizzazione, allo scopo di condividere, connettere, confrontare conoscenze e competenze e contribuire in maniera collettiva a trovare le soluzioni più efficaci a difficoltà spesso inedite (Azorin et al., 2020).

¹ <https://unaparolaalgiorno.it/significato/emergenza>.

² G. Devoto, & G. Oli, *Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1983.

1. La scuola come organizzazione che apprende e come *professional learning community*

Queste prime ricerche sembrano dunque evidenziare la necessità per le scuole di ripensare anche le proprie pratiche organizzative secondo un approccio di *learning organization* (Senge, 1990).

Kools & Stoll (2016), nel *working paper* “What makes a school a learning organisation”, identificano, attraverso un’ampia rassegna della letteratura, le caratteristiche di una «scuola come organizzazione che apprende» (*School as Learning Organisation, SLO*), definendo un modello integrato che prevede sette dimensioni orientate all’azione, ovvero che prevedono non solo una descrizione delle capacità che l’istituzione scolastica può sviluppare, ma anche una direzione e obiettivi operativi verso cui tendere. «Una scuola che apprende è un’organizzazione capace di cambiare e di adattarsi a nuove sollecitazioni e circostanze in quanto tutti i suoi membri, individualmente ma anche come gruppo, sono in grado di apprendere e agire per la realizzazione di una visione condivisa di scuola» (*Ibidem*, p. 10).

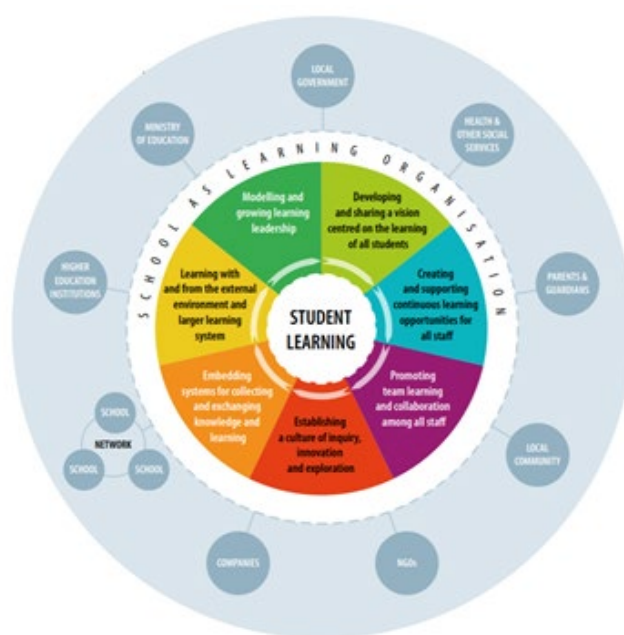


FIGURA 1 – LE 7 DIMENSIONI DELLA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE (*SLO*)

Le dimensioni costitutive del modello riguardano la capacità di:

- sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull’apprendimento degli studenti che sappia garantire equità ed eccellenza;
- creare e sostenere opportunità di formazione continua, di apprendimento e collaborazione per tutto il personale scolastico;

- sostenere e stimolare una cultura della ricerca e dell'innovazione;
- creare un sistema integrato di *knowledge management* al proprio interno e collegamenti e sinergie con il territorio e con l'intero sistema educativo;
- identificare e sostenere un modello di leadership condivisa per l'apprendimento.

Le dimensioni dell'apprendimento continuo, della formazione e della ricerca rappresentano elementi centrali del modello e sono fortemente ancorate alla *vision* e alla *mission* della scuola. Questi elementi caratterizzanti l'identità della scuola sono condivisi a tutti i livelli dell'organizzazione, così da sostenere il senso di appartenenza della comunità scolastica e guidare verso un fine comune tutti i progetti e le azioni di miglioramento e sperimentazione. Nella letteratura sulla *SLO*, sin dai primi contributi, si identifica il concetto di *professional learning community - PLC* (Fullan, 2001; Giles & Hargreaves, 2006; Louis & Leithwood, 1998), al cui interno si sviluppano azioni di mutuo supporto e formazione tra pari nel nome di comuni valori e obiettivi. I contributi successivi pongono l'accento su una *learning orientation* che permea l'intera istituzione scolastica verso uno sforzo continuo e collettivo di studio, ricerca e cambiamento (Louis, 2008), il quale non è imposto gerarchicamente, ma si realizza in quanto ognuno comprende di poter sviluppare le proprie capacità e potenzialità, attraverso il lavoro di squadra e per il miglioramento complessivo dell'intera comunità (Senge et al., 2012). L'apprendimento degli studenti diventa inseparabile dall'apprendimento professionale continuo dei docenti, laddove si riesca a promuovere una cultura in cui i processi di apprendimento superano i confini di status e ruolo e creano i presupposti per la realizzazione di un ambiente per l'apprendimento significativo (MacBeath & Townsend, 2011; OECD, 2014; Schleicher, 2011).

Hargreaves & Fullan (2012) sottolineano la difficoltà di trovare un equilibrio tra formalità e spontaneità nella costruzione di relazioni collaborative nella scuola: è possibile, infatti, predisporre tutti gli spazi, le risorse, gli strumenti e le occasioni per supportare una cultura della collaborazione, ma senza un reale coinvolgimento, lo sviluppo di una fiducia reciproca e la volontà di costruire relazioni migliori, questi dispositivi non saranno comunque sufficienti. Gli stessi autori mettono in evidenza come la costruzione di *PLC* avvenga secondo un processo progressivo di cui si possono identificare tre fasi. La prima fase fa riferimento alla costruzione del senso di comunità attraverso la definizione di relazioni e gruppi di lavoro stabili, la condivisione di responsabilità, obiettivi educativi e l'impegno a migliorare le proprie pratiche per il raggiungimento di tali obiettivi. La seconda fase riguarda l'orientamento all'apprendimento della comunità e, dunque, la volontà di impegnarsi collettivamente per uno sviluppo professionale continuo e per la ricerca delle soluzioni più efficaci per i problemi comuni. La terza fase riguarda la caratterizzazione dell'apprendimento della comunità: i processi di miglioramento collaborativo sono basati sull'analisi di evidenze scientifiche, sono frutto di un confronto collettivo di esperienze e competenze riguardo all'efficacia delle pratiche che si intende adottare.

1.1. La leadership scolastica in una scuola come organizzazione che apprende

Il concetto di leadership condivisa, del quale esiste un'ampia letteratura nel mondo anglosassone, si riferisce a un processo sociale che influenza e mobilita l'impegno di un gruppo in vista del raggiungimento di specifici obiettivi, legati a una *vision* comune (Harris, 2007). Secondo questo approccio, si riconosce e sottolinea la necessità di supportare la presa di responsabilità da parte di tutti gli attori scolastici nel processo di *decision-making* e nell'affrontare problemi e difficoltà che riguardano e coinvolgono l'intera comunità educante. Condividere questo fattore guida significa diversificare le persone coinvolte nelle decisioni, facendo così in modo che le differenti competenze ed esperienze si integrino fra di loro con effetti positivi sull'intera organizzazione (Leithwood & Jantzi, 2007; Pont et al., 2008).

Anche Lovett (2018) afferma che le opportunità di leadership non devono essere limitate esclusivamente a ruoli formalizzati, ma dovrebbero includere situazioni in cui gli insegnanti sono in grado di condividere le loro competenze con i colleghi, estendere la loro sfera di influenza e continuare a sviluppare le loro competenze di insegnamento allo stesso tempo. Alcuni autori allargano ulteriormente questa possibilità affermando che l'esercizio della leadership possa coinvolgere anche figure esterne alla scuola, potendo provenire da altri *stakeholder* come genitori, attori politici e altri membri della comunità (Spillane et al., 2008).

Riguardo al tema della leadership degli insegnanti, anche le più recenti ricerche condotte a livello italiano (Agrati, 2018; Bufalino, 2017; Pirola, 2015) ritengono che la vera natura di questa forma di leadership non si risolva nella delega *top down* di poteri decisionali o nella collocazione formale degli insegnanti in un organigramma, ma riconosca il ruolo centrale degli insegnanti oltre la classe e le posizioni formali nella gerarchia organizzativa come condizione necessaria per fare della scuola una comunità di apprendimento (Paletta, 2020).

Occorre tuttavia riportare che alcune ricerche evidenziano come questo tipo di leadership condivisa possa anche introdurre una serie di complicazioni che potrebbero essere evitate in un modello di leadership *top down*. Per esempio, la pratica della leadership condivisa può rendere l'intero processo decisionale più difficile e prolungato nel tempo, aumentando la complessità e la frequenza delle comunicazioni relative alla gestione della scuola, al punto da renderla onerosa o controproducente (Duignan & Marks, 2003; Harris, 2014; Waite, 2014).

2. Le ricerche Indire su leadership e miglioramento scolastico

La ricerca internazionale ha rilevato che le scuole in cui docenti e dirigenti condividono la leadership scolastica risultano essere più efficaci e innovative (Paletta, 2020). Laddove è presente una leadership che si diffonde dalle figure direzionali e di *middle management* verso coloro che sono in diretto contatto con gli studenti risulta maggiore l'influenza di essa negli apprendimenti (Dinham, 2005). Le ricerche sulla leadership scolastica sono presenti nel panorama italiano

da almeno un decennio e hanno contribuito a delineare una nuova visione della *governance*. Nei paragrafi che seguono ne riportiamo alcune che hanno visto il coinvolgimento di Indire e contribuito al cambiamento della visione della leadership nella scuola.

2.1. Educational leadership e miglioramento della qualità dell'istruzione

Nel 2012 il MIUR ha promosso il progetto Valutazione e Sviluppo della scuola (VALeS), allo scopo di avviare una sperimentazione di percorsi di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole e di offrire un supporto alle azioni di miglioramento.

VALeS ha coinvolto 288 istituzioni scolastiche che, volontariamente, hanno deciso di partecipare alla sperimentazione. Nell'ambito del progetto, Indire ha avviato tre attività di ricerca in collaborazione con altrettante università italiane. L'attività di ricerca avviata in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Università di Bologna, coordinata dal professor Paletta, era finalizzata a rilevare le pratiche di leadership attuate negli istituti partecipanti al progetto. La ricerca ha, da un lato, analizzato gli approcci di leadership dei dirigenti scolastici e i modelli organizzativi sviluppati nei vari contesti per promuovere il miglioramento scolastico e, dall'altro, cercato di individuare i ruoli di leadership distribuita attuati nei processi di miglioramento della qualità dell'istruzione, fornendo modelli di riferimento. L'attività di ricerca sulle pratiche di leadership in VALeS ha coinvolto 255 dirigenti scolastici e 10.415 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. La base dati di riferimento per questo studio è rappresentata da 285 scuole che avessero completato il percorso VALeS (di cui 189 del Sud Italia e delle isole e 96 del Centro Italia). La ricerca è partita da un'analisi della letteratura e dall'identificazione dei costrutti, a cui è seguita l'elaborazione dei questionari e la fase di pre- test degli strumenti.

La ricerca Indire-Unibo ha utilizzato un metodo misto, partendo da un'indagine quantitativa, a cui ha fatto seguito un'indagine qualitativa che ha consentito di approfondire le pratiche della leadership.

Nell'ambito dell'indagine quantitativa, sono stati somministrati due questionari online, per garantire una distribuzione e una raccolta delle risposte più rapida, uno per i dirigenti scolastici e l'altro per i docenti. I questionari comprendevano alcune domande comuni con lo scopo di osservare possibili differenze sulla percezione dei due attori. Il questionario docenti era composto da 36 domande, mentre quello dei dirigenti scolastici era sviluppato in 45 domande, entrambi erano organizzati in sei aree di indagine.

Sulla base dei risultati emersi dalla ricerca quantitativa sono state identificate le scuole nelle quali i docenti hanno attribuito un punteggio elevato di leadership al proprio dirigente scolastico. A partire dai risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti con i questionari è stato possibile effettuare l'indagine qualitativa, che ha portato alla descrizione di 5 studi di caso (Paletta et al., 2018). Nelle 5 scuole

individuare per l'indagine qualitativa sono stati condotti altrettanti focus group con i team di miglioramento e interviste individuali ai dirigenti scolastici.

La ricerca condotta in VALeS conferma che il dirigente scolastico non è la sola figura rilevante all'interno della scuola, ciò significa che è necessario allargare la leadership alle figure di sistema, ma altrettanto importante è portare alla luce, riconoscere e premiare il differente impegno che gli insegnanti mettono in campo per il miglioramento. Come evidenziato nella figura riportata di seguito, tra i primi fattori che incidono sul miglioramento degli apprendimenti degli studenti, dopo il fattore classe, emergono il senso di autoefficacia degli insegnanti e l'impatto sul clima scolastico, i quali incidono indirettamente sul cambiamento delle pratiche professionali.

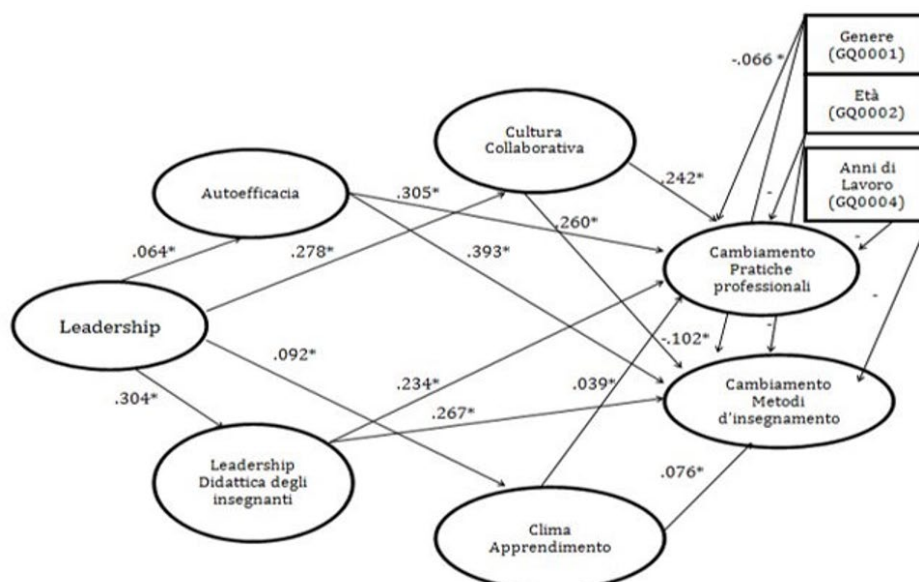


FIGURA 2 – FATTORI CHE FACILITANO IL MIGLIORAMENTO

2.2. Leadership e *middle management*

Nel 2018, i ricercatori del gruppo congiunto Indire-Università Telematica degli Studi (IUL) hanno preso parte al progetto di ricerca “Leadership e middle management”, ancora in collaborazione con il gruppo di ricerca dell’Università di Bologna coordinato dal professor Paletta. Il progetto ha coinvolto varie componenti istituzionali: 5 Uffici Scolastici Regionali, l’Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (ANDiS) e la Fondazione Giovanni Agnelli.

La ricerca è nata allo scopo di analizzare la leadership intermedia all’interno delle scuole italiane come presupposto per poter riconoscere profili e ruoli organizzativi di *middle management*, anche in vista di un possibile sviluppo differenziato della carriera docente.

Il progetto di ricerca ha sviluppato nuove fonti dati sul *middle management* scolastico, integrandole con le basi dati esistenti. Nella prima fase di lavoro, il gruppo di ricerca ha svolto un'analisi delle principali esperienze internazionali, allo scopo di raccogliere informazioni sulla leadership intermedia in ambito scolastico in alcuni paesi che hanno approvato riforme recenti su questo tema (Paletta, 2020).

La ricerca ha seguito una metodologia mista, gli strumenti di indagine sono stati sviluppati e testati insieme a un gruppo di dirigenti scolastici e di docenti che ricoprivano nella scuola delle posizioni organizzative di *middle management* scolastico (POMMS). Grazie al supporto di questo gruppo misto, dirigenti-docenti, sono stati delineati gli elementi cardine del progetto. Per la parte quantitativa sono stati predisposti due questionari online: uno per docenti che ricoprono figure di *middle management* e uno per dirigenti scolastici. Per la parte qualitativa sono stati utilizzati focus group rivolti a dirigenti scolastici e ai POMMS.

La ricerca empirica ha coinvolto 519 scuole di diverse regioni italiane. Gli insegnanti che hanno risposto al questionario sono 9.324 e appartengono a diversi gradi e tipologie di scuole (il 59% al primo ciclo d'istruzione e il 41% al secondo ciclo). Il questionario per i dirigenti scolastici riflette gli stessi aspetti che sono stati oggetto di indagine per i docenti, da un lato, con l'obiettivo di analizzare il loro punto di vista riguardo ai ruoli di *middle management* dei docenti, dall'altro, di identificare come cambia il proprio ruolo in un contesto di distribuzione della leadership, specialmente in riferimento alla progettazione organizzativa.

La somministrazione del questionario ai docenti-figure di sistema ha coinvolto le figure che ricoprono nella scuola incarichi in ambito pedagogico-didattico e organizzativo-gestionale.

Il gruppo di ricerca ha provveduto all'elaborazione statistica dei dati, all'analisi delle frequenze, alle analisi fattoriali esplorative e confermative e a elaborare il modello a equazioni strutturali sulle relazioni tra leadership del dirigente scolastico, leadership degli insegnanti, ambienti di apprendimento e apprendimenti degli studenti (Paletta, 2020). A seguito dell'indagine quantitativa, sulla base dei risultati emersi, sono stati condotti focus group tematici finalizzati a effettuare approfondimenti riguardo alle pratiche di leadership dei dirigenti scolastici e dei docenti per comprendere come le scuole stiano ripensando i loro modelli organizzativi e la gestione del *middle management*. I focus group sono stati utilizzati in accompagnamento agli strumenti quantitativi per capire meglio il "perché" e l'eventuale "come" (Stagi, 2000).

La ricerca ha evidenziato che la visione del dirigente come "eroe solitario" risulta ormai obsoleta, una serie di incombenze amministrative, infatti, hanno travolto questa visione. Il tema della leadership scolastica deve essere rivisto considerando che i dirigenti non lavorano più in totale isolamento nella gestione delle scuole, soprattutto nella gestione delle scuole di successo per gli studenti con un più basso retroterra socioeconomico e culturale. È necessario investire maggiormente sul *middle management* intervenendo sul modello organizzativo della scuola quale condizione per sostenere il carico di complessità che i dirigenti scolastici affrontano quotidianamente (Paletta, 2020).

Lo studio condotto nell'ambito del progetto di ricerca "Leadership e middle management" ha evidenziato che la leadership nelle scuole italiane trova fondamento in tre fonti principali: il dirigente scolastico, il *middle management* e la comunità professionale. La ricerca ha tentato di mettere in luce la trasformazione del modello organizzativo della scuola verso la comunità professionale di apprendimento che, a partire dalla leadership del dirigente scolastico, progredisce verso schemi di distribuzione delle leadership via via più allargati, dapprima al *middle management* e via via progredendo fino alla comunità tutta.



FIGURA 3 – LEADERSHIP DISTRIBUITA PER LA COSTRUZIONE DI COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

3. Learning Leadership for Change (L2C)

Nel triennio 2018/2020, Indire ha partecipato al progetto europeo *Learning Leadership for Change – L2C*³, finalizzato alla promozione di una leadership condivisa a scuola e al rafforzamento di un'efficace rete per lo sviluppo delle competenze (auto-valutazione, formazione e condivisione delle *best practices*) in tre aree-chiave: STEM, uso innovativo delle ICT nell'insegnamento e cittadinanza digitale. L2C ha coinvolto le scuole di 5 paesi: Belgio, Spagna, Italia, Portogallo e Malta. Il numero delle scuole partecipanti varia da paese a paese ed è compreso tra le 3 e le 5 istituzioni scolastiche. Le scuole selezionate all'interno del progetto nei vari paesi sono state coinvolte in un percorso di ricerca-azione partecipata che si è articolato in più fasi nel corso di 3 anni di lavoro.

Le scuole che hanno preso parte al progetto L2C per l'Italia sono state: l'Istituto Comprensivo di Figline Valdarno (FI), il Liceo Scientifico "Paolo Ruffini" di Viterbo e l'ITT "Artemisia Gentileschi" di Milano.

Il progetto si è articolato in tre fasi:

³ <http://l2c.eun.org/>; <https://www.indire.it/progetto/learning-leadership-for-change-l2c>.

- identificazione delle scuole, preparazione delle attività di formazione e utilizzo degli strumenti di autovalutazione;
- implementazione delle attività progettuali;
- costruzione della rete internazionale e disseminazione dei risultati di progetto.

3.1. Le attività progettuali

Nella prima fase di lavoro si è provveduto all'individuazione delle scuole e al loro coinvolgimento rispetto alle azioni da porre in atto nel progetto e sono stati organizzati incontri e webinar per avviare le attività previste. In questa prima fase, le scuole sono state coinvolte in un processo di autovalutazione iniziale per definire la situazione di partenza in cui ogni scuola si trovava, attraverso alcuni strumenti di *self assessment* già sperimentati nell'ambito di progetti europei di EUN riguardanti le tre aree strategiche oggetto del progetto L2C⁴.

La seconda fase di lavoro in L2C è stata quella dell'implementazione e si è focalizzata sulla formazione dello *shared leadership team* all'interno di ciascuna scuola coinvolta nel progetto e sulla definizione di un piano d'intervento in ottica di miglioramento, in relazione a una o più aree strategiche in base ai risultati emersi nel corso dell'autovalutazione.

Il gruppo di progetto nazionale, che per l'Italia era formato dai ricercatori di Indire, e il gruppo di progetto europeo, costituito da esperti di EUN, ha supportato gli *shared leadership team* attraverso incontri online e in presenza. Le attività di supporto prevedevano la partecipazione di docenti e dirigenti a workshop nazionali in cui è stato possibile condividere obiettivi da raggiungere e difficoltà incontrate cercando soluzioni condivise. Tutte le scuole partecipanti a L2C hanno avuto poi modo di approfondire i temi oggetto del progetto attraverso il supporto dell'apposito MOOC "Shared Leadership in Your School", inserito all'interno della piattaforma di EUN Academy⁵.

Per la pianificazione dell'intervento di progettazione all'interno delle scuole coinvolte nel progetto, in Italia e negli altri paesi europei, sono stati utilizzati specifici strumenti di progettazione, ispirati alla *Theory of Change* (TOC)⁶. Durante la fase di implementazione degli interventi, i componenti degli *shared leadership team* hanno confrontato esperienze e opinioni partecipando a visite di scambio tra scuole, a focus group e *policy meeting* a livello nazionale e a workshop di carattere internazionale.

Nella fase conclusiva del progetto si è provveduto a effettuare una valutazione finale mediante l'utilizzo degli strumenti di autovalutazione usati nella fase iniziale. Questa fase è stata caratterizzata inoltre dalla costruzione della rete internazionale e dalle attività per la diffusione dei risultati del progetto. La rete delle scuole sperimentali e il MOOC sono stati aperti a tutte le scuole interessate, sia a livello nazionale che europeo. Infine, al termine del progetto, si sono svolti due eventi

⁴ Per maggiori dettagli è possibile visionare il sito <http://l2c.eun.org/tools>.

⁵ <http://l2c.eun.org/mooc>.

⁶ <https://www.nesta.org.uk/toolkit/theory-change>.

internazionali. Il convegno di chiusura del progetto, *L2C Final Online Conference 2020*, ha rappresentato un'importante occasione per sottolineare come la leadership condivisa possa essere un approccio efficace affinché il sistema scolastico possa procedere nella sua missione educativa con spirito di collaborazione e solidarietà, anche in considerazione del periodo di emergenza legato alla pandemia di COVID-19. Il webinar “Shared Leadership School”, aperto a tutte le scuole europee, ha permesso a docenti e dirigenti scolastici di scambiare esperienze e idee per mettere in pratica la leadership condivisa a scuola.

3.2. Metodologia della ricerca

Per comprendere le ricadute delle attività del progetto L2C, sono state previste, nel triennio di articolazione delle attività progettuali, una serie di azioni di indagine quanti-qualitativa secondo un modello di ricerca di tipo sequenziale esplicativo (Creswell & Plano Clark, 2011).

Durante la prima fase del progetto, è stato somministrato ai docenti e ai dirigenti delle scuole coinvolte un questionario pre-intervento, volto a indagare e a confrontare i due diversi punti di vista sulle pratiche organizzative e di leadership in atto. Il medesimo questionario è stato somministrato al termine delle attività progettuali, in modo da rilevare le percezioni di entrambi gli attori sui cambiamenti avvenuti. Le domande del questionario riguardavano quattro principali dimensioni della leadership condivisa, ciascuna articolata in sottodimensioni. A titolo esemplificativo si riportano di seguito due domande per ciascuna dimensione:

- definizione e condivisione della direzione strategica: “Il dirigente supporta e incoraggia la presa di responsabilità da parte dei docenti su vari aspetti (coordinamento di progetti, gestione di gruppi tematici di lavoro)”; “Tutto il personale della scuola, leader formali ma anche insegnanti, condivide la medesima *vision* sul ruolo della scuola, gli obiettivi educativi e le modalità per raggiungerli”;
- partecipazione nelle pratiche organizzative: “La dirigenza si impegna ad assicurare tempi e spazi dedicati nel calendario scolastico per sostenere il confronto e il lavoro collaborativo tra gli insegnanti (per il confronto di pratiche, per definire e implementare nuove progettualità)”; “Ogni anno la scuola definisce nuove priorità condivise per il miglioramento degli apprendimenti”;
- gestione della programmazione educativa: “Gli insegnanti hanno un ruolo prioritario nel definire criteri e modalità valutative degli studenti”; “Idee su metodi e modalità didattiche sono discusse e condivise a livello di dipartimento”;
- sviluppo professionale e valorizzazione del personale: “Gli insegnanti contribuiscono a definire i contenuti dei programmi di formazione in servizio”; “Ci sono opportunità per i docenti di condurre attività didattiche anche al di fuori della propria classe”.

Le domande del questionario erano a risposta chiusa con scala Likert a 5 modalità, caratterizzata in modo da comprendere il grado di maturità e diffusione della pratica nella scuola: dal valore minimo 1= “non rientra tra le pratiche dei docenti o del dirigente scolastico nella nostra scuola”, al valore massimo 5= “abbiamo perfezionato una pratica già consolidata”.

Per quanto riguarda la parte qualitativa della ricerca, al termine del progetto, per l’approfondimento di alcuni dei risultati emersi nella fase di indagine quantitativa, è stato realizzato, in ciascun paese partner, un focus group nazionale che ha visto coinvolti due/tre rappresentanti per scuola, un rappresentante per ciascun istituto di ricerca/ministero, un rappresentante di EUN e un *external evaluator*.

Il protocollo del focus group è stato elaborato dai ricercatori di Indire ed è stato utilizzato in tutti i paesi partner con le scuole partecipanti al progetto. L’uso di uno strumento condiviso ha permesso di avere una visione complessiva dell’andamento del progetto e di evidenziare le caratteristiche presenti all’interno dei diversi sistemi scolastici. Nei focus group sono state indagate le seguenti dimensioni: il ruolo della leadership condivisa nelle scuole partecipanti al progetto; la leadership in relazione alle tre aree tematiche del progetto L2C; le sfide e le opportunità emerse dalla pratica della leadership condivisa; le azioni di miglioramento del progetto e gli elementi di ulteriore sviluppo; i possibili suggerimenti per la revisione dei quadri normativi dei vari paesi per fornire le condizioni necessarie per lo sviluppo di pratiche di leadership condivisa.

3.2.1. Alcuni risultati dell’indagine quantitativa

Il questionario sulle pratiche di leadership condivisa in atto nelle scuole partecipanti al progetto è stato somministrato tra agosto e ottobre 2020, dopo lo svolgimento di tutte le attività progettuali.

Il questionario ha coinvolto 21 scuole (3 scuole per Italia e Malta e 5 scuole per Spagna, Belgio e Portogallo) e ha avuto 620 rispondenti tra dirigenti scolastici (17%) e docenti (il rimanente 83%). Il profilo prevalente del rispondente corrisponde a una figura professionale di sesso femminile, con più di 10 anni di esperienza come docente, di età compresa tra i 40 e i 59 anni, e con un impegno lavorativo a tempo pieno.

I risultati del questionario sono stati confrontati con quelli dello stesso questionario somministrato prima dell’inizio della attività progettuali nelle scuole, ovvero nell’autunno del 2019.

Dal confronto tra i risultati si registra, complessivamente, un effetto positivo delle attività progettuali sullo sviluppo di capacità organizzative e di leadership condivisa nelle scuole coinvolte, anche se con un grado diverso a seconda delle dimensioni indagate e del ruolo del rispondente⁷.

⁷ Le analisi dei risultati e l’elaborazione dei grafici sono state riprese dal *deliverable* del progetto. J. De Creamer, E. Martin, P. Wastiau, P. Garner, (a cura di), Innovative guideline for school leadership. Learning Leadership for Change (L2C), 2020.

Alla fine del progetto, i dirigenti considerano che le azioni e la capacità di definire la direzione strategica della scuola in maniera condivisa siano progredite soprattutto per quegli indicatori inizialmente meno sviluppati come: offrire un supporto professionale agli insegnanti (pre- 2.78, post- 3.99), dimostrare fiducia e rispetto reciproco (pre- 3.17, post- 4.07), collaborare con la comunità scolastica (pre- 2.56, post- 3.62) e coinvolgere i genitori in maniera più strutturata (pre- 2.61, post- 3.52). Anche i docenti concordano su questa valutazione, ma in maniera più moderata, riportando per alcuni indicatori una leggera regressione: rispetto alla partecipazione ai processi di *decision-making* (pre- 3.56, post- 3.42) e alla possibilità di discutere di nuove idee rispetto al processo di insegnamento-apprendimento (pre- 3.65, post- 3.50). Questi dati possono suggerire che le aspettative dei docenti su questi specifici aspetti fossero molto alte e che non siano state pienamente soddisfatte.

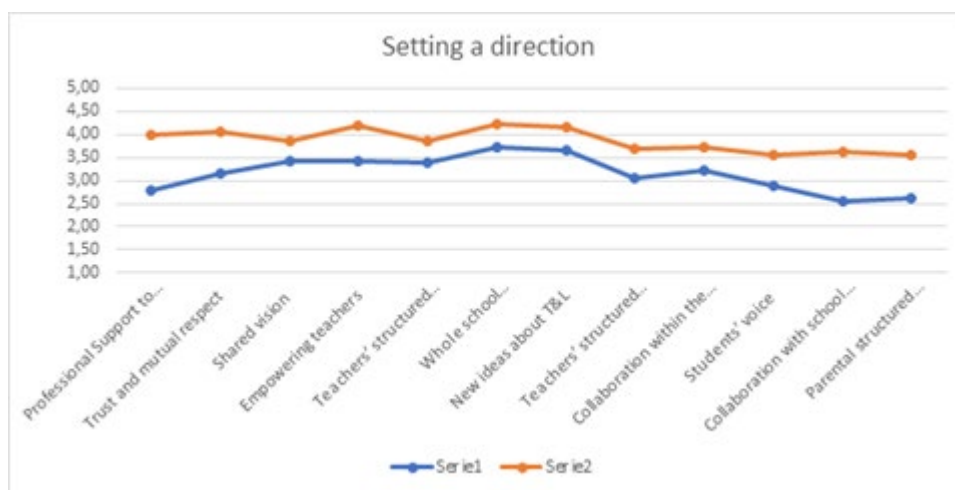


FIGURA 4 – DEFINIRE LA DIREZIONE STRATEGICA – QUESTIONARIO DIRIGENTI

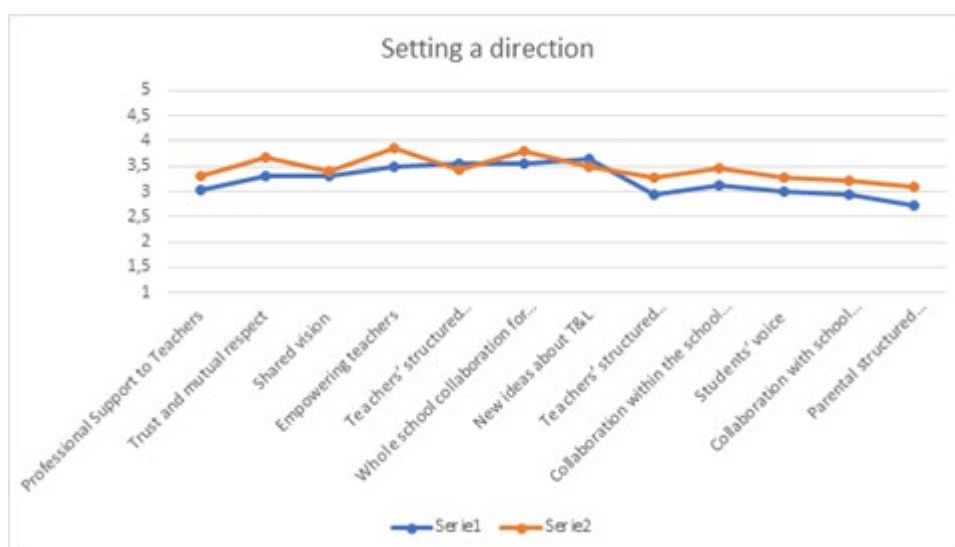


FIGURA 5 – DEFINIRE LA DIREZIONE STRATEGICA – QUESTIONARIO DOCENTI

Per quanto riguarda la dimensione relativa al ripensamento delle pratiche organizzative in maniera condivisa, sia dirigenti che docenti concordano nel sostenere come gli indicatori di questa dimensione fossero già consolidati all'inizio del progetto e che la situazione sia rimasta sostanzialmente stabile a eccezione dell'indicatore relativo all'organizzazione strutturata di momenti di apprendimento tra pari, per il quale i docenti (pre- 2.61, post- 3.78), ancora più dei dirigenti (pre- 2.65, post- 3.33), mettono in evidenza un importante miglioramento. Questa diversità di posizionamento tra dirigenti e docenti può essere legata a tre fattori: il progetto L2C prevedeva momenti di apprendimento tra pari che dunque possono aver stimolato la pianificazione di attività di formazione analoghe; le aspettative dei docenti sono state pienamente soddisfatte; i beneficiari diretti di questa azione sono stati proprio i docenti che, dunque, ne hanno potuto apprezzare maggiormente le ricadute positive.

La dimensione che ha messo in evidenza la maggior discordanza di visione tra dirigenti e docenti è quella relativa alla gestione della programmazione educativa in modo condiviso. Dirigenti e docenti concordano sul fatto che la leadership pedagogico-didattica dei docenti fosse già consolidata prima del progetto e non ci siano stati sostanziali cambiamenti. I docenti ritengono di aver notevolmente migliorato la capacità e le azioni inerenti alla gestione autonoma di riunioni (pre- 2.90, post- 3.40), diversamente da quanto dichiarato dai dirigenti, secondo i quali è rimasta stabile (pre- 3.61, post- 3.69). Rispetto alla definizione di pratiche valutative, i dirigenti ravvisano il miglioramento più rilevante (pre- 3.17, post- 4.06), in contrasto con l'opinione dei docenti (pre- 3.74, post- 3.79). Rispetto al primo punto, la diversa opinione tra docenti e dirigenti può essere legata alle attività e agli incontri che i docenti hanno gestito autonomamente per la partecipazione al progetto L2C, che non sono quindi stati considerati dai dirigenti come pratiche consolidate, ma legati alle esigenze progettuali. Per quanto riguarda il secondo aspetto, la divergenza di opinioni può essere spiegata in parte con il periodo in cui si sono svolti i questionari finali, ovvero durante l'emergenza sanitaria da COVID-19, iniziata a marzo 2020. Con la chiusura delle scuole e la sospensione della didattica in presenza, è stato necessario per i docenti ripensare le pratiche valutative e ricorrere a soluzioni predisposte in autonomia e, mentre questa azione è stata considerata positivamente dai dirigenti scolastici, i docenti ne hanno avuto una percezione diversa, ritenendola una pratica legata all'emergenza e dunque non destinata a rimanere col ritorno alla didattica in presenza.

L'ultima dimensione presa in esame dai questionari, relativa alla valorizzazione del personale, dalle risposte dei docenti e dei dirigenti risulta essere quella in cui le pratiche condivise all'inizio del progetto erano assenti o a un livello iniziale, soprattutto per quanto riguarda la possibilità dei docenti di decidere in materia di programmi di sviluppo professionale (docenti pre- 2.36, post- 3.01; dirigenti pre- 2.06, post- 3.72) e l'utilizzo da parte dei docenti di pratiche di colleghi nella propria classe (docenti pre- 2.82, post- 3.36; dirigenti pre- 2.78, post- 4.03). Alla fine del progetto, tutti gli indicatori risultano notevolmente migliorati, sia per quanto riguarda il questionario docenti che per quanto riguarda quello dirigenti. Nuovamente si possono leggere questi risultati come effetto sinergico di due

variabili: la messa in pratica degli insegnamenti tratti dalla partecipazione al progetto L2C e, al contempo, l'esperienza della Didattica a Distanza durante il lockdown. La situazione emergenziale ha infatti permesso ai docenti di muoversi con maggiore autonomia per la soddisfazione di bisogni formativi urgenti e, allo stesso tempo, ha rafforzato l'esigenza dei docenti di unire le forze per affrontare quelle difficili circostanze.

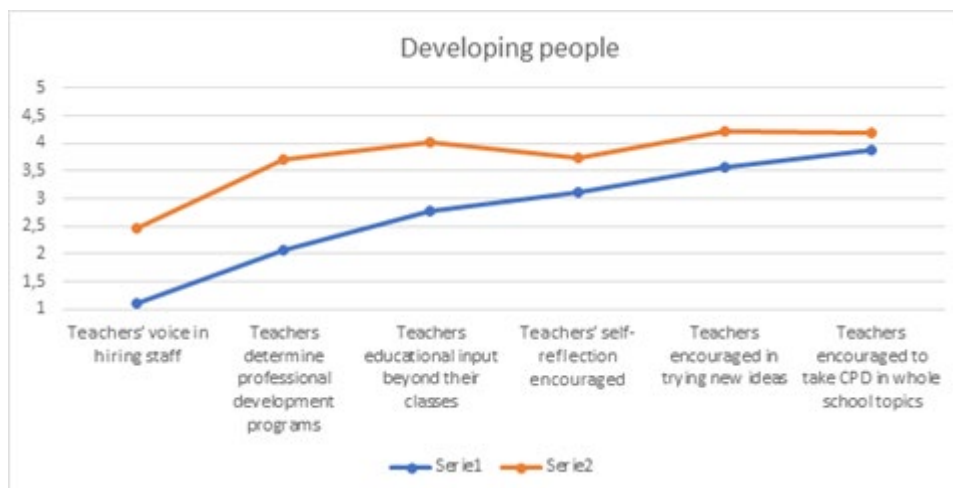


FIGURA 6 – SVILUPPO PROFESSIONALE – QUESTIONARIO DIRIGENTI

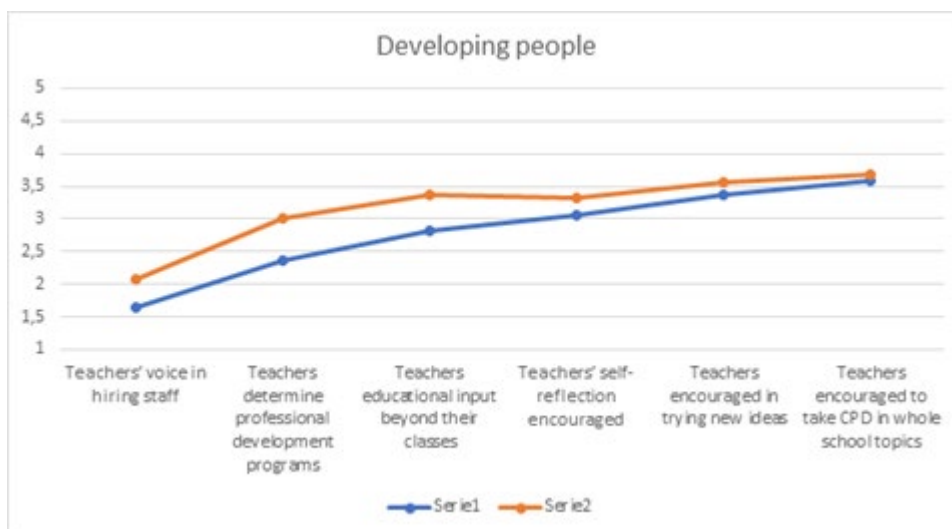


FIGURA 7 – SVILUPPO PROFESSIONALE – QUESTIONARIO DOCENTI

Al di là dei progressi osservati nelle diverse dimensioni rispetto all'adozione di un approccio di leadership condivisa, le analisi rilevano che piccoli ma significativi cambiamenti possono avvenire anche in un arco temporale limitato come quello preso in esame e che riuscire a sistematizzare questi cambiamenti può essere la strategia migliore per sostenere e diffondere un approccio di leadership condivisa e allargata. Sebbene questo modello non sia semplice da implementare e implichi un grosso investimento in termini di tempo, impegno e collaborazione fattiva, l'analisi

dimostra come sia docenti che dirigenti siano stati in grado di apprezzarne le potenzialità e le ricadute positive.

3.2.2. I focus group con i partner

Attraverso i focus group condotti con le scuole partecipanti al progetto nei singoli paesi è stato possibile indagare le pratiche di leadership che le scuole stanno mettendo in atto, quelle che sono state attivate prima e in seguito alla partecipazione a L2C.

Per l'analisi dei focus group è stato seguito un approccio di analisi tematica, o analisi qualitativa del contenuto, partendo dalla griglia tematica compilata nel corso del focus, a cura dell'osservatore, e integrandola con quanto emerso a seguito di un'analisi dei materiali video-registrati, cercando di far emergere le affermazioni caratterizzanti le varie categorie (Gobo, 2005).

Nelle scuole dei diversi paesi europei, secondo quanto emerge dai focus, erano già presenti pratiche di leadership precedenti all'inizio del progetto. Tra tutti i rispondenti delle varie nazioni emerge che L2C ha contribuito a sistematizzare il processo di cambiamento verso una leadership condivisa. Ha aiutato i partecipanti a sviluppare e migliorare conoscenze e competenze personali sul tema della leadership e ha agevolato l'autonomia dei leader. L2C ha facilitato, rafforzato, instillato e convalidato pratiche e processi decisionali.

Per le scuole del Portogallo segnaliamo che L2C è stato un'utile spinta alla condivisione delle buone pratiche, mentre per quelle spagnole ha rappresentato un modo per allargare il team della leadership da un gruppo ristretto fino ad arrivare alla comunità scolastica. Nelle scuole L2C maltesi era già presente una partecipazione attiva di alunni, insegnanti e genitori ed erano già in corso uno o più progetti di collaborazione europei, con attività fortemente incentrate sullo studente, che permettevano la partecipazione al processo decisionale da parte degli alunni. La partecipazione a L2C, unita a un contesto che già lavorava in modo collaborativo, ha aiutato a responsabilizzare gli insegnanti nel loro lavoro, consentendo ai dirigenti scolastici di concentrarsi su altre attività, sapendo che studenti e insegnanti stavano lavorando fianco a fianco per organizzare eventi a livello scolastico. Le scuole del Belgio segnalano che L2C è servito loro a supportare e definire la leadership condivisa e ha accelerato il processo di cambiamento: le conoscenze sulla leadership condivisa acquisite sono state tradotte in cambiamenti di carattere gestionale.

Per quanto riguarda il supporto dato dal progetto a nuove, o diverse, pratiche di leadership condivisa, dai focus group emergono risposte differenziate tra paese e paese, anche se in minima parte. Per le scuole spagnole, L2C ha sollecitato la creazione di nuovi team e promosso la partecipazione strutturata degli alunni e delle famiglie per concordare le linee educative della scuola. Per le scuole di Malta, la partecipazione al progetto ha rappresentato un aiuto nel miglioramento delle buone pratiche che erano già in corso. Le scuole del Belgio hanno dato un riscontro positivo riguardo alle visite scolastiche tra le scuole partecipanti.

I principali promotori delle pratiche di leadership condivisa risultano essere i dirigenti, il loro coinvolgimento è riconosciuto da tutti come elemento importate anche se affiancati da uno staff esecutivo e un nucleo di insegnanti formati alla leadership condivisa. Si fa ancora un po' di fatica a riconoscere i leader nelle figure che non rivestono funzioni apicali, come evidenzia un insegnante di una scuola belga durante il focus group: «la leadership condivisa non è ben nota e non è ancora il modo principale in cui si lavora. A volte per le persone esterne alla scuola appare strano, per esempio, che un insegnante delegato partecipi a una riunione di alto livello al posto di un membro dello staff dirigenziale».

Riguardo ai principali ostacoli riscontrati nell'implementazione delle pratiche di leadership condivisa nelle scuole, si sottolinea la necessità di una partecipazione e un interesse più ampi riguardo alla vita scolastica da parte delle famiglie. Anche la resistenza al cambiamento da parte del personale risulta essere un ostacolo. Praticare la leadership condivisa richiede tempo per una serie di motivi, da un lato, perché i gruppi sono composti da persone con competenze diverse che si muovono seguendo ritmi diversi, ma anche perché per lavorare usando questo approccio è richiesto un elevato carico di pianificazione. Partire da piccoli progetti pilota può essere di aiuto a semplificare.

Uno dei maggiori vantaggi riscontrati rispetto all'implementazione di pratiche di leadership condivisa nella scuola è caratterizzato da un impatto positivo sul livello di benessere. Gli insegnanti appaiono più motivati perché sentono di poter sostenere il progetto educativo della scuola e di dividerlo con studenti e famiglie. Come indica un docente di Malta: «il progetto e l'attuazione di pratiche di leadership condivisa hanno portato il vantaggio di "riunire le persone" (amministrazione, educatori e studenti), lavorando tutti insieme per un obiettivo comune».

Secondo un'insegnante spagnola: «i vantaggi sono stati molti. Il progetto ha permesso la creazione di un gruppo che affianca il dirigente scolastico composto da molti insegnanti di diversi dipartimenti. Ha inoltre favorito la partecipazione strutturata di alunni e famiglie per concordare le linee strategiche educative della scuola».

Alle scuole partecipanti al progetto è stato poi chiesto di dare un parere riguardo alle pratiche di leadership condivisa e a come hanno potuto facilitare la gestione e l'organizzazione dell'apprendimento a distanza legato al COVID-19. Le scuole hanno parlato dell'importanza della fiducia tra il corpo docenti e della possibilità di aiutarsi vicendevolmente.

Riguardo alle azioni da mettere in atto per supportare il processo di cambiamento oltre la fine del progetto, le scuole ritengono necessario mantenere e consolidare il team di leadership con la partecipazione di alunni e famiglie per concordare le linee strategiche educative della scuola.

Per sostenere l'ulteriore sviluppo del progetto L2C, le scuole suggeriscono di allargare il concetto di leadership condivisa anche alle istituzioni scolastiche che non hanno preso parte al progetto, promuovendo il MOOC, creando eventi di

disseminazione e facendo circolare le buone pratiche. Come indica un docente portoghese: «è necessario rafforzare la formazione degli insegnanti internamente, attraverso un lavoro cooperativo. Creare un supporto informale tra coppie o gruppi di insegnanti disponibili ad aiutare».

Infine, in merito a possibili suggerimenti per rivedere i quadri normativi a livello regionale/nazionale, per fornire le condizioni necessarie per lo sviluppo di pratiche di leadership condivisa, dai focus emergono le seguenti possibilità: rafforzare la formazione degli insegnanti, creare reti di supporto tra le scuole L2C e nuove scuole, garantire la possibilità per gli insegnanti di avere ore di lavoro in modalità collaborativa a scuola.

3.3. Riflessioni sul progetto a livello nazionale

Il *national focus group* per l'Italia è stato moderato da Indire alla presenza di un referente EUN e di un valutatore esterno. L'incontro con le tre scuole si è svolto in inglese attraverso un collegamento in videoconferenza e ha visto la partecipazione di due rappresentanti per ciascuna scuola.

Appare particolarmente interessante ciò che è emerso rispetto alle pratiche di leadership condivisa sulla gestione e l'organizzazione dell'apprendimento a distanza nel periodo di emergenza sanitaria e della sospensione delle attività didattiche in presenza. I rappresentanti delle tre scuole hanno riferito che la Didattica a Distanza (DaD) è stata un'opportunità di cambiamento e crescita per le scuole, infatti, attraverso l'uso delle TIC, il modo in cui i docenti hanno condotto la pratica di insegnamento è profondamente cambiato. Riguardo al lockdown, una docente ha osservato che «il lockdown, che è stato un problema in generale, per la scuola, però, è stato anche un'opportunità per sviluppare un nuovo modo di insegnare». Un'altra insegnante ha aggiunto: «un problema è diventato un'opportunità». L2C ha permesso di far acquisire ai partecipanti una maggiore consapevolezza del senso di condivisione e di responsabilità, aiutando la scuola a prendere decisioni condivise e facilitando la costruzione di un senso di comunità.

Tuttavia, all'interno del focus group, sono emerse anche alcune criticità strutturali, che potrebbero rappresentare degli ostacoli rilevanti: per esempio, nel contratto collettivo nazionale dei docenti non si prevedono percorsi differenziati, con relativa possibilità di una progressione di carriera, che permetterebbe di valorizzare i docenti più impegnati e coinvolti. Inoltre, è stato rilevato che la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti non è sufficientemente adeguata ai compiti che attendono i docenti nella scuola della complessità.

I focus group europei e nazionali e il dialogo continuo con le scuole L2C hanno fatto emergere la necessità di attivare un supporto permanente per le scuole che stanno affrontando un processo di cambiamento. Le scuole hanno evidenziato la necessità di approfondire il tema della leadership dal punto di vista teorico, ma anche di poter disporre di buone pratiche che possano essere di ispirazione per chi voglia avviarsi a un processo di cambiamento organizzativo. Infine, hanno

sottolineato la necessità di dialogare in modo più diretto con esperti e membri della comunità accademica e scolastica nazionale rispetto a elementi da presidiare, come ha indicato una docente: «fare shared leadership richiede una shared community».

Sulla base di queste sollecitazioni, Indire, in accordo con l'Università Telematica degli Studi IUL, ha predisposto un ambiente online, “Community: Leadership condivisa per il cambiamento⁸”, uno spazio di approfondimento e confronto rivolto alle scuole e agli esperti del settore.

A dicembre 2020 si è svolto il *Final policy meeting* del progetto, che ha permesso di fare un bilancio dell'esperienza e di riflettere, insieme a esperti del mondo accademico e scolastico sul ruolo della leadership condivisa e sull'importanza di allargare la rete delle scuole che utilizzano questo modello di *governance*. Nel corso dell'incontro è stato possibile approfondire alcune riflessioni sugli elementi che possono risultare fattori facilitanti per realizzare una leadership condivisa. Tra quelli emersi dal confronto del gruppo sono risultati importanti: la collaborazione, l'empatia e la condivisione. C'è stato poi un confronto riguardo alle difficoltà che le scuole incontrano ogni giorno nel mettere in pratica una leadership condivisa, in cui è emerso che l'isolamento e l'accentramento sono gli elementi che maggiormente risultano di ostacolo nel cambiamento della leadership.

Nel corso dell'incontro, attraverso l'uso della *SWOT analysis*, le scuole italiane sono state guidate a effettuare un confronto sulle strategie di leadership messe in campo per rispondere all'emergenza nel periodo di DaD e nei mesi a seguire, da cui sono emersi interessanti spunti. I punti di forza che le scuole hanno segnalato sono: la capacità di dare una tempestiva risposta a una situazione inattesa; la possibilità di collaborare con i colleghi e di sentirsi uniti; i rapporti con il territorio; il miglioramento delle competenze digitali e la presenza assidua di team e animatori digitali; inoltre, la condivisione con le famiglie. Le debolezze riscontrate sono legate alle competenze digitali dei docenti e degli studenti, alle loro resistenze e poi a difficoltà di carattere strutturale: la burocrazia, le varie difficoltà riscontrate dalle famiglie, la necessità di disporre di connessioni stabili. Questa difficile situazione ha comunque regalato opportunità alla scuola che si è scoperta comunità, con una visione e un ruolo più forti e la possibilità di dialogare e riflettere insieme su temi come la valutazione applicata alla tipologia didattica. Le minacce più incombenti risultano essere quelle legate alla perdita dei ragazzi più fragili e alla necessità di creare un'organizzazione nuova e di supportare i docenti con la formazione necessaria.

Conclusioni

Gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 hanno rappresentato per la scuola italiana un periodo di profonda crisi: l'emergenza sanitaria ha determinato una situazione di grande incertezza e le condizioni in continua evoluzione in cui le

⁸ <https://www.indire.it/progetto/leadership-condivisa-per-il-cambiamento/>.

scuole si sono trovate a operare hanno reso complicate scelte e decisioni. Come risulta dalle numerose ricerche condotte anche in Italia sulla risposta del sistema scuola alla prova della pandemia (Indire, 2021; SIRD, 2021), con la sospensione delle attività didattiche e l'introduzione della Didattica a Distanza sono emerse nuove difficoltà, ma anche grandi opportunità per un generale ripensamento di pratiche didattiche e organizzative. Il *digital divide*, inteso sia come mancanza di risorse tecnologiche che di conoscenze e competenze, ha accentuato le disuguaglianze sociali e fatto esplodere le molte differenze tra scuole e anche tra classi, e, dunque, tra docenti, all'interno della stessa scuola. Le scuole si sono adoperate in ogni modo per mantenere la relazione educativa, ma i risultati più efficaci, in termini di tempestività ed equità, sembrano essere stati di quelle istituzioni scolastiche che hanno saputo rinsaldare i legami della propria comunità per provare a gestire, in maniera condivisa e utilizzando le diverse competenze distribuite (Harris & Jones, 2020), l'inatteso. L'exkursus sulle ricerche condotte da Indire negli ultimi anni ha messo in luce come, anche in tempi ordinari, lo stile di leadership del dirigente scolastico (Paletta et al., 2018), la valorizzazione del *middle management* (Paletta, 2020) e l'esercizio di una leadership realmente distribuita e condivisa possano costituire alcuni degli elementi fondamentali per la ridefinizione della scuola come organizzazione orientata all'apprendimento, come *professional learning community*.

Anche il progetto L2C si inserisce in questo percorso di ricerca, pur presentando alcuni limiti: il numero esiguo di scuole coinvolte per ciascun paese, tre per l'Italia, l'avvicendamento di alcuni dirigenti e docenti nelle scuole coinvolte nell'arco dei tre anni e la somministrazione del questionario post-intervento ancora in periodo emergenziale hanno fatto sì che i risultati risentissero della variabile imprevista della pandemia da COVID-19. Questo limite però ha permesso, allo stesso tempo, di rilevare come le scuole dei vari paesi partner abbiano potuto affrontare la situazione emergenziale con una maggiore consapevolezza sulle strategie da adottare, proprio grazie alla partecipazione al percorso di cambiamento organizzativo prefigurato dal progetto. Questo emerge sia dai risultati dei questionari, soprattutto per quanto riguarda le dimensioni dello sviluppo professionale e della partecipazione alla programmazione educativa, che dalle affermazioni dei partecipanti ai focus group nazionali. Si riporta, a titolo esemplificativo, dal focus group del partner maltese: «[il *lockdown*] ha portato alcuni benefici inaspettati: la collaborazione tra educatori, amministratori, studenti e genitori è aumentata drasticamente; gli orari delle lezioni erano più flessibili; il lavoro svolto era più incentrato sullo studente e a loro (gli studenti) è stata data più libertà in ciò che volevano imparare. Ironicamente, isolandoci, il COVID-19 ha portato un sentimento di maggiore collaborazione, collegialità e l'opportunità di maggiori pratiche di leadership condivisa».

Per dare continuità a questo percorso di ricerca, Indire è attualmente coinvolto nel progetto *Leadership 4 Equity*⁹, sempre in collaborazione con il gruppo di ricerca del DISA dell'Università di Bologna, coordinato dal professor Paletta.

⁹ <https://www.indire.it/progetto/leadership-for-equity-l4e>.

Obiettivo del progetto è proprio quello di verificare le ipotesi fin qui formulate: una scuola preparata a gestire la Didattica a Distanza è una scuola che ha saputo sviluppare prima dell'emergenza COVID-19 quell'insieme di capacità personali, interpersonali e organizzative che contraddistinguono le comunità professionali di apprendimento. La ricerca in corso intende comprendere e definire meglio quali siano queste capacità, così da riuscire a portare nell'ordinario la lezione appresa dall'emergenza.

Bibliografia

AGRATI, L. S. (2018). The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48–61.

AZORÍN, C., HARRIS, A., & JONES, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111–127.

BUFALINO, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 149–162.

CRESWELL, J. W. E PLANO CLARK, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.

DINHAM, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of educational administration*, 43(4), 338–356.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

DUIGNAN, P., & MARKS, W. (2003, September). From competencies to capabilities: Developing shared leadership in schools. In *Australian Council for Educational Leadership National Conference, Sydney, New South Wales*.

FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

GILES, C., & HARGREAVES, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156.
<https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>

GOBO, G. (2005). L'analisi semiotica del focus group. Il caso della comunicazione pubblicitaria. *Sociologia e Ricerca Sociale*, Fascicolo 76–77.

HARRIS, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315–325.
<https://doi.org/10.1080/13603120701257313>

HARRIS, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin Press.

- HARRIS, A., & JONES, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- INDIRE. (2021). Report preliminare: impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/2021.
https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf
- KOOLS, M., & STOLL, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. OECD Education Working Papers, No. 137. *OECD Publishing*.
<https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177–199.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- LOUIS, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In A. M. BLANKSTEIN (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- LOUIS, K. S., & LEITHWOOD, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. In K. LEITHWOOD, & K. S. LOUIS (Eds.), *Organizational Learning in Schools*. Swets & Zeitlinger.
- LOVETT, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: Opportunity, preparation, support, and pathways*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74430-8>
- MACBEATH, J., & TOWNSEND, T. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- PALETTA, A., ET AL. (2018). Educational Leadership e miglioramento scolastico. Evidenze dalla ricerca sul campo e implicazioni per la valutazione delle prestazioni di dirigenti e insegnante. In M. FAGGIOLI, *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*. (pp. 279–526). Rubettino Editore.
- PALETTA, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University press.
- PIROLA, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: the case of teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 89–101.

PONT, B., MOORMAN, H., & NUSCHE, D. (2008). *Improving School Leadership*. OECD.

SCHLEICHER, A. (2012). Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. *Educational Studies*, (1), 74–92.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>

SENGE, P. (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization*. Doubleday Currence.

SENGE, P., ET AL. (2012). *Schools That Learn*. Crown Business.

SIRD. (2021). *La DaD in emergenza vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Pensa Multimedia Editore. https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2020/12/SIRD-studi-e-ricerche-01-03_protetto.pdf

SPILLANE, J. P. (2008). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

STAGI, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità. *Rassegna italiana di valutazione*, 20, 67–88.

WAITE, A. (2014). Leadership's influence on innovation and sustainability: A review of the literature and implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 38(1/2), 15–39. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0094>