

Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale

Leadership, innovation and organizational change. Promoting professional learning communities

Angelo Paletta, direttore del Dipartimento di Scienze Aziendali (DISA), Università degli Studi di Bologna

Serena Greco, Indire

Enrique Martín Santolaya, European Schoolnet

In letteratura non esiste una definizione universale di *Professional Learning Community* (PLC), ma vi è un ampio consenso riguardo alla pari importanza di ciò che gli insegnanti realizzano insieme rispetto a quanto realizzato singolarmente all'interno delle loro classi, per l'innalzamento degli esiti degli studenti e, quindi, per un miglioramento complessivo della qualità del servizio erogato (Admiraal et al., 2021). In effetti, una PLC corrisponde a un gruppo di educatori che collaborano e riflettono criticamente sulla loro pratica professionale, al fine di migliorare l'apprendimento di studenti e di insegnanti, supportando così lo sviluppo scolastico (Slegers et al., 2013).

Il concetto di PLC riconosce l'importanza di un processo di apprendimento continuo per tutti i suoi membri, promuovendo una cultura della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione, come condizione necessaria in un ambiente complesso e dinamico, per rispondere ai bisogni degli studenti. Come hanno osservato Heifetz e Linsky (2002), le sfide educative del ventunesimo secolo sono spesso adattive e, dal punto di vista organizzativo, non possono essere affrontate seguendo una gerarchia verticale di decisioni-azioni e normali procedure operative. Piuttosto, le sfide adattive richiedono di esplorare nuovi sentieri, espandendo la capacità dell'organizzazione di indirizzare dal basso la necessità del cambiamento, ma ciò richiede di cambiare atteggiamenti, valori e comportamenti, perché soltanto predisponendosi a una mentalità per l'innovazione (Schley & Schratz, 2011), sfidando i modelli mentali propri e dei colleghi, gli insegnanti possono fare il salto adattivo necessario per rispondere ai bisogni degli studenti.

Nell'organizzazione che apprende le persone mantengono una *forma mentis* aperta a modi nuovi di fare le cose e sono ascoltate e rispettate senza timore di giudizio o rappresaglia (Senge et al., 2012). Secondo Kools e Stoll, ciò richiede di aiutare gli insegnanti a superare le incertezze e l'isolamento, sostenendo il confronto collegiale e aperto, lo scambio di idee e la condivisione di esperienze, il dibattito e la sperimentazione. In una PLC, gli insegnanti mostrano la tendenza a cooperare piuttosto che a competere, lavorando in un ambiente sicuro, privo di critiche negative, un ambiente in cui il confronto aperto e onesto è combinato con relazioni di sostegno e fiducia (Kools & Stoll, 2016, p. 48).

Un ambiente organizzativo con queste caratteristiche rende possibile la sperimentazione, convincendo gli insegnanti ad assumersi il rischio di fallire. Cannon e Edmondson (2005) sostengono che le organizzazioni che apprendono sistematicamente ed efficacemente dai fallimenti sono rare, a causa di barriere tecniche e sociali che impediscono di identificare, analizzare e sperimentare i fallimenti. Le barriere tecniche si manifestano nella mancanza di competenze nell'analisi e revisione dei dati; quelle sociali sono la paura di commettere errori o una cultura di avversione in cui il rischio è visto esclusivamente come un pericolo. Per contro, fare del rischio un'opportunità di cambiamento significa ammettere che problemi ed errori non sono sempre negativi; in effetti, possono essere inevitabili e, se usati con saggezza, persino desiderabili per compiere progressi (Cannon & Edmondson, 2005).

Weick e Sutcliffe (2006) definiscono le organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo (*High Reliability Organizations* – HRO) come organizzazioni pienamente consapevoli, capaci di anticipare e contenere l'inatteso, sviluppando alte competenze e capacità decisionali, conoscenza trasformativa e responsabilità condivise. La piena consapevolezza (*mindfulness*) consiste nella capacità di sviluppare, a livello organizzativo, un'attenzione profonda a tre principi chiave (Vogus et al., 2014):

- l'organizzazione deve imparare a preoccuparsi delle criticità. Eventi apparentemente secondari possono in realtà rappresentare un segnale debole di problemi di più ampia portata in corso di incubazione;
- l'organizzazione deve resistere alle semplificazioni, evitare di ridurre la complessità entro schemi prestabiliti e rassicuranti, che di fatto si trasformano in paraocchi organizzativi;
- l'organizzazione deve essere sensibile alle attività svolte in prima linea. È facile che chi sta nelle retrovie o ai piani alti dell'organizzazione sia tentato di sottovalutare il pericolo che, invece, chi è sul fronte riesce a vedere in tutta la sua portata.

In una HRO è necessario creare una cultura informata, in cui lo scambio di informazioni e la cautela nelle decisioni rappresentano aspetti valorizzati e ampiamente diffusi (Reason, 2000). Ciò significa promuovere un approccio *no blame* all'errore, ovvero respingere una cultura organizzativa che va alla sola ricerca del colpevole e all'attribuzione della responsabilità individuale della colpa, invece che alla ricerca delle cause organizzative dell'errore stesso.

Un'organizzazione è definita dal modo in cui gestisce rimproveri e punizioni e questo, a sua volta, può influenzare ciò che le segnalazioni portano in primo piano. Una franca segnalazione di errori richiede fiducia e affidabilità ed entrambe queste qualità organizzative sono difficili da sviluppare, facili da distruggere e complicate da istituzionalizzare. In una HRO le informazioni tendono a fluire più rapidamente, poiché le gerarchie vengono appiattite e hanno rispetto della competenza tecnica. Se le informazioni prodotte, in modo chiaro e per tempo, da persone bene informate, vengono rese disponibili e disseminate, allora una cultura informata può iniziare a

diventare una cultura dell'apprendimento, nella quale quest'ultimo identifica nuove cause di rischio e pericolo e nuovi modi di affrontarli (Vogus et al., 2010).

Applicata al contesto scolastico, la creazione di *High Reliability Organization* si traduce in attenzione verso tutti quegli elementi che caratterizzano una scuola come *Professional Learning Community* (Kools & Stoll, 2016): definizione di una visione condivisa, investimento sulla formazione del personale, promozione di pratiche collaborative, ricerca, sperimentazione e innovazione, creazione di sistemi efficaci di *knowledge management*, apertura e interazioni con il territorio, sostegno a pratiche di leadership condivisa.

In particolare, una mentalità autenticamente orientata all'innovazione è un tratto distintivo di una PLC e deriva questo suo carattere dalla centralità dei processi di ricerca e sperimentazione. Earl e Katz (2002) sostengono che la ricerca sia un modo per scoprire le cose: raccogliere dati e interpretare evidenze, organizzare le idee orientandole verso direzioni e decisioni più chiare, avvicinandoci progressivamente alla comprensione profonda dei problemi. L'abito mentale investigativo ed esplorativo incorpora variabili disposizionali, motivazionali e relazionali che permettono di assumere una posizione critica nei confronti dell'innovazione, assicurando che i problemi verso cui indirizzare gli sforzi siano ben compresi e focalizzati sugli studenti, che gli insegnanti siano chiari sullo scopo ultimo del loro contributo e in grado di impegnarsi nel necessario apprendimento professionale (Halbert & Kaser, 2013).

La leadership, l'innovazione e il cambiamento organizzativo sono temi sui quali la comunità scientifica si sta interrogando, per comprendere quali modelli organizzativi abbiano consentito un tempestivo adattamento ai cambiamenti di contesto conseguenti al *lockdown*, riuscendo a garantire la qualità e l'equità dei processi educativi (Paletta, 2020). Sul piano organizzativo, la pandemia è l'esempio di una situazione emergenziale di eccezionale gravità, che ha richiesto una discontinuità strategica e l'esigenza di gestire il cambiamento su scala collettiva. I legami già deboli dell'organizzazione scolastica hanno determinato un profondo lavoro di coordinamento, per evitare le derive verso un'anarchia organizzativa. La pandemia da COVID-19 ha messo in evidenza l'importanza di aspetti quali le capacità di leadership didattica del dirigente scolastico, la presenza di una leadership distribuita, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la propensione all'adattamento, il senso di comunità. Questi aspetti hanno contribuito a determinare il tipo di risposta che le scuole sono state capaci di dare all'emergenza. Alcune sono state infatti in grado di intercettare le istanze e di adattarsi al cambiamento più velocemente e in modo più efficace.

L'assunto che sta alla base di questa riflessione è che la leadership costituisce una qualità distintiva di un'intera comunità: ne ispira le scelte e i valori e ne determina i comportamenti. Valorizzare il ruolo dei *middle leaders* è prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo, incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione attiva degli insegnanti a una comunità professionale che pone al centro gli apprendimenti degli studenti ed è essa stessa orientata all'apprendimento.

All'interno della cornice organizzativa della scuola come comunità professionale di apprendimento, il terzo volume, numero 5/2022 della Rivista IUL Research raccoglie contributi di diversa natura (*research papers; reflection papers; systematic review; voices from the field*), che permettono di ampliare il confronto in atto, dando spazio sia ad approfondimenti teorici e progetti di ricerca, che alla narrazione di esperienze sul campo. I contributi contenuti in questo volume approfondiscono un ampio spettro di tematiche, incluse le esperienze innovative di leadership condivisa e di cambiamento organizzativo; la leadership del dirigente scolastico; il ruolo del *middle management*; la qualità, equità e giustizia sociale durante il COVID-19; i rapporti con la comunità educante, l'apertura scuola-territorio e i patti educativi di comunità; le esperienze di partecipazione attiva degli studenti al processo di *decision-making*.

Il volume offre significativi spunti di riflessione su come le scuole siano state capaci di coltivare al loro interno i valori delle comunità professionali di apprendimento, contribuendo al dibattito attuale su come istituzionalizzare i processi di cambiamento organizzativo irreversibilmente determinati dall'esperienza pandemica.

● **Bibliografia**

ADMIRAAL, W., SCHENKE, W., DE JONG, L., EMMELLOT, Y., & SLIGTE, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684–698.

CANNON, M. D., & EDMONDSON, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): How great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long range planning*, 38(3), 299–319.

EARL, L., & KATZ, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003–1022). Springer.

HALBERT, J., & KASER, L. (2013). *Spirals of inquiry: For equity and quality*. BC Principals' & Vice-Principals' Association.

HEIFETZ, R. A., & LINSKY, M. (2002). A survival guide for leaders. *Harvard business review*, 80(6), 65–74.

KOOLS, M., & STOLL, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?*. OECD.

PALETTA, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management – Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.

REASON, J. (2000). Human error: Models and management. *Bmj*, 320(7237), 768–770.

SCHLEY, W., & SCHRATZ, M. (2011). Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 267–295). Springer.

SENGE, P. M., CAMBRON-MCCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., & DUTTON, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Currency.

SLEEGERS, P., DEN BROK, P., VERBIEST, E., MOOLENAAR, N. M., & DALY, A. J. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, *114*(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>

VOGUS, T. J., ROTHMAN, N. B., SUTCLIFFE, K. M., & WEICK, K. E. (2014). The affective foundations of high-reliability organizing. *Journal of Organizational Behavior*, *35*(4), 592–596.

VOGUS, T. J., SUTCLIFFE, K. M., & WEICK, K. E. (2010). Doing no harm: Enabling, enacting, and elaborating a culture of safety in health care. *Academy of Management Perspectives*, *24*(4), 60–77.

WEICK, K. E., & SUTCLIFFE, K. M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization science*, *17*(4), 514–524.