

LO SVILUPPO DELLA SCUOLA E IL DIRIGENTE SCOLASTICO  
(Stephan Gerhard Huber)

1. La Dirigenza Scolastica come fattore chiave per la qualità e l'efficienza delle scuole

Il ruolo importantissimo del Dirigente Scolastico come elemento fondamentale nelle scuole efficienti e operative è stato confermato dai risultati della ricerca sulla qualità della scuola negli ultimi decenni. Ampi sforzi empirici della ricerca dell'efficienza della scuola quantitativamente orientata - principalmente nel Nord America, Gran Bretagna, Australia Nuova Zelanda, ma anche in Olanda e nei Paesi Scandinavi - hanno dimostrato che la guida è un fattore centrale per la qualità di una scuola. I risultati della ricerca mostrano che le scuole classificate come scuole di successo posseggono una guida competente e valida (ciò si correla molto significativamente). Manca una prova empirica per le scuole non di successo, sebbene Rosenbusch e Schlemmer (1997) indichino che l'insuccesso spesso è collegato al personale dirigente inadeguato. Ovviamente una scuola efficiente è sostenuta da una corrispondente dirigenza scolastica efficiente. Sebbene non si possa supporre un diretto collegamento tra le azioni della dirigenza scolastica e il successo degli allievi, può essere confermato un collegamento indiretto attraverso gli effetti delle azioni della dirigenza sulla cultura della scuola e sul modo in cui gli insegnanti vedono la loro stessa scuola, sulle loro attitudini e comportamenti così come sulle loro motivazioni. Questo a sua volta influisce sulle pratiche istruttive e quindi sulla qualità dell'insegnamento così come sulla qualità dell'apprendimento. L'importanza centrale della leadership dell'istruzione è perciò uno dei p

<sup>1</sup> Tr. dall'inglese di Maria Luigia Pellegrino (Liceo classico "Cirillo"-Aversa). Vedi per esempio in Gran Bretagna: Reynolds, 1976; Rutter et al., 1979, 1980; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995; negli USA: Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Lev & Lezotte, 1990; Teddlie & Stringfield, 1993; nelle Netherlands: Creemers, 1997; Scheerens & Bosker, 1997; Huber, 1999a, offre una panoramica critica.

<sup>2</sup> Vedi Leithwood & Montgomery, 1986; van de Grift, 1990; Sammons et al., 1995

chiari messaggi della ricerca dell'efficienza della scuola<sup>3</sup>. Nella maggior parte degli elenchi dei fattori chiave (o collegamenti) che la ricerca sulla scuola di qualità - efficienza - ha compilato, "la leadership" gioca una parte così importante tanto che la parte che inizia con il messaggio "le scuole hanno importanza, le scuole fanno la differenza" può legittimamente essere continuata così: "i dirigenti scolastici contano, hanno importanza, essi sono didatticamente importanti, essi fanno la differenza"<sup>4</sup>.

Come esempio di tale compilazione dei fattori chiave per l'efficienza della scuola, si può fare riferimento allo studio dell'Università di Londra<sup>5</sup>. Sono state identificate undici caratteristiche centrali delle scuole efficienti: 1) leadership professionale; 2) visioni e obiettivi condivisi; 3) un ambiente di apprendimento; 4) concentrazione sull'insegnamento e sull'apprendimento; 5) insegnamento finalizzato; 6) alte aspettative; 7) rinforzo positivo; 8) monitoraggio dei progressi; 9) responsabilità e diritti degli alunni; 10) rapporto scuola-famiglia; 11) un'organizzazione dell'apprendimento. Sammons e i suoi colleghi descrivono "la leadership professionale della scuola" come salda e propositiva, che condivide le responsabilità, il coinvolgimento e la conoscenza di ciò che avviene nella classe. Ciò significa che è importante avere una partecipazione degli altri decisiva e orientata verso gli stessi obiettivi nei compiti di dirigenza, che c'è un reale conferimento di poteri in termini di effettiva delegazione del potere della dirigenza (dirigenza distribuita), e che c'è un profondo interesse e conoscenza di ciò che accade durante le lezioni (l'azione della dirigenza scolastica efficiente e professionale si concentra sull'insegnamento e sull'apprendimento e utilizza gli obiettivi scolastici come punto di partenza).

Gli altri fattori per la qualità della scuola (altro che "l'azione professionale di dirigenza della scuola") rientrano principalmente all'interno dell'influenza del leader della scuola, così come visioni e obiettivi condivisi (unità di scopi, consistenza della pratica, collegialità e collaborazione); un ambiente di apprendimento (un'atmosfera tranquilla, un ambiente lavorativo attraente); concentrazione sull'insegnamento e sull'apprendimento (aumento del tempo di apprendimento enfasi accademica, attenzione sui

<sup>3</sup> Gray, 1990.

<sup>4</sup> Huber, 1997b.

<sup>5</sup> Sammons et al., 1995.

risultati); insegnamento finalizzato (organizzazione efficiente, chiarezza di scopi, lezioni strutturate, pratiche di adattamento); aspettative alte, rinforzo positivo (disciplina chiara e precisa, retroazione); monitoraggio dei progressi (monitoraggio del rendimento degli allievi, valutazione del rendimento scolastico); responsabilità e diritti degli allievi (aumento della stima personale degli allievi, posizioni di responsabilità, controllo del lavoro); rapporto scuola-famiglia (coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei loro figli); organizzazione dell'apprendimento (sviluppo dello staff basato sulla scuola ecc.). Ovviamente i dirigenti scolastici devono essere consapevoli di quanto influenti potrebbero essere al fine di usare le opportunità offerte.

## 2. I Dirigenti Scolastici come importanti "Funzionari o rappresentanti del Cambiamento" per il miglioramento della scuola

Gli studi sullo sviluppo e miglioramento della scuola enfatizzano anch'essi l'importanza dei Dirigenti Scolastici, specialmente nella visione di un processo di continuo miglioramento stabilito in una singola scuola<sup>6</sup>.

In molti paesi, gli sforzi fatti per migliorare le scuole hanno mostrato che né le sole misure dall'alto in basso, né l'uso esclusivo degli approcci dal basso in alto ottengono gli effetti desiderati. Invece una combinazione e sistematica sincronizzazione di entrambi si è dimostrata più efficace. Questo suggerisce che le riforme centrali e le iniziative di decentramento devono essere combinate. Avvicinarsi alle scuole con strumenti esterni di politica di istruzione non è automaticamente una strategia di miglioramento della efficienza o qualità della scuola. Se i cambiamenti sono destinati ad avere una significativa influenza sul successo degli alunni, le strategie hanno bisogno di essere sviluppate all'interno delle scuole, cioè attraverso la progettazione di programmi basati sulla scuola, offrendo formazione interna ai docenti e incoraggiando l'auto valutazione. Inoltre, il miglioramento (aggiornamento) è visto come un processo continuo con diverse

<sup>6</sup> Vedi van Velzen, 1979; van Velzen et al., 1985; Stegö et al., 1987; Dalin & Rolff, 1990; Joyce, 1991; Caldwell & Spinks, 1992; Huberman, 1992; Leithwood, 1992a; Bolam, 1993; Bolam et al., 1993; Fullan, 1991, 1992a, 1993; Hopkins et al., 1994, 1996; Reynolds et al., 1996; Altrichter et al., 1998; Huber, 1999b offre una panoramica critica.

fasi che seguono le loro regole individuali. Anche le innovazioni devono essere istituzionalizzate dopo il loro inizio e la realizzazione a livello scolastico individuale, così che esse divengano una parte permanente della cultura della scuola, cioè strutture, atmosfera e routine quotidiana. Soluzioni prefabbricate per questo processo di insieme, in termini di panacea, non esistono, comunque. Gli sforzi di aiuto e supporto devono essere appositamente adattati alla singola scuola.

Di conseguenza, l'obiettivo è sviluppare e valorizzare scuole creative, che si auto rinnovano e che sono state qualche volta descritte come delle organizzazioni di apprendimento. Pertanto sono importanti le priorità di scelta che ciascuna scuola fa individualmente<sup>7</sup> poiché è la scuola il centro del processo di cambiamento. In tal modo lo scopo principale della scuola, cioè l'educazione e l'istruzione, sono al centro dell'attenzione, dal momento che i processi di insegnamento e apprendimento giocano un ruolo decisivo per il successo degli studenti. Quindi, sia il singolo docente che la leadership designata della scuola sono di grande importanza. Essi sono i funzionari essenziali del cambiamento che avranno una influenza significativa sia che una scuola si sviluppi in una "organizzazione di apprendimento", sia no.

In tutte le fasi del processo di sviluppo della scuola, la Dirigenza è considerata vitale ed è ritenuta responsabile di tutta la scuola, con il dovere di coordinare adeguatamente le attività individuali durante i processi di miglioramento<sup>8</sup>. Inoltre è necessario creare le condizioni interne utili allo sviluppo continuo e alla crescente professionalità dei docenti. Ciò comporta la responsabilità per lo sviluppo di una cultura scolastica di collaborazione, dove la segmentazione, strutturalmente condizionata, di conoscenze e competenze di isolati esperti su materie singole è abolita, a favore di una distribuzione effettiva ed efficiente di competenze, formando ed usando "teams" all'interno dello staff. Riguardo a ciò, Barth e Hargreaves, D.H., fra gli altri, sottolineano la funzione di modellatura del Dirigente scolastico riguardo alla creazione di rapporti di collaborazione all'interno dello staff. I Dirigenti scolastici sono, perciò, considerati figure chiave

<sup>7</sup> Vedi Hopkins et. al., 1994.

<sup>8</sup> Per il ruolo decisivo della dirigenza scolastica in vista dello sviluppo della singola scuola vedi, per esempio, gli studi condotti negli anni 80 da Leithwood e Montgomery, 1986; Hard e Ford, 1987; Trider e Leitwood, 1988.

nelle loro scuole – essi hanno la capacità di incrementare o di bloccare i processi di sviluppo, per questo sono più di tutti ritenuti centrali rappresentanti del cambiamento ed hanno la responsabilità del processo di cambiamento della scuola<sup>9</sup>.

### 3. Nuove richieste alle scuole e alla Dirigenza scolastica

Certamente il ruolo del Dirigente scolastico deve anche essere visto in relazione al vasto contesto in cui la scuola sta operando. Siccome le scuole sono incluse nelle loro comunità territoriali e nel più vasto sistema educativo del paese, e questo a sua volta è incluso nella società, le scuole e i loro dirigenti devono reagire, far fronte e supportare i cambiamenti e gli sviluppi economici e culturali. A volte essi devono addirittura anticiparli e a volte impedire il sorgere di problemi che sorgono da alcuni di questi sviluppi. Ambienti sociali alterati al lavoro e a casa, così come un crescente mondo multiculturale basato sulla versatilità di una società pluralistica, postmoderna e globalizzata, comportano un aumento della complessità in molte aree della vita di tutti i giorni. L'accumulo di conoscenza (che si sta sviluppando esponenzialmente), un mercato di informazioni che non è facilmente trattabile e le cui caratteristiche sono un'offerta sempre crescente di opportunità di informazioni extracurricolari (via radio, tv, stampa e, in particolar modo recentemente, internet) e una crescente diversità e specializzazione dell'ambiente lavorativo, sono ulteriori aspetti di questo radicale cambiamento<sup>10</sup>.

Quindi, la scuola come istituzione non può più essere considerata semplicemente come quella che impartisce le conoscenze tradizionali all'interno di uno schema fisso. Piuttosto sta diventando un'organizzazione che ha bisogno di rinnovarsi continuamente al fine di prendere in considerazione i bisogni presenti e futuri<sup>11</sup>.

Ciò impone la necessità alla dirigenza scolastica di considerare se stessa come una forza di guida professionale e mediatrice per lo sviluppo della scuola verso un'organizzazione di apprendimento, un'organizzazione che

<sup>9</sup> Vedi per esempio Fullan 1988, 1991; Schratz, 1988b.

<sup>10</sup> Vedi Naisbitt, 1982; Coleman, 1986; Beck, 1986; Naisbitt & Aburdene, 1990; Krüger, 1996.

<sup>11</sup> Vedi Dalin e Rolff, 1990.

sviluppa i suoi propri poteri riformanti e mutevoli e re-investe se stessa<sup>12</sup>. Ulteriore stress all'interno della varietà dei compiti per la dirigenza scolastica è portato dalle cambiate strutture del sistema educativo, che inevitabilmente influisce in maniera forte sulla scuola singola, e quindi anche sul ruolo della dirigenza scolastica. Le tendenze verso la decentralizzazione, il trasferimento di più potere decisionale dal livello del sistema al livello della scuola, sfociano in una estesa indipendenza della scuola<sup>13</sup>. Questo può essere interpretato come un peso per i Dirigenti scolastici, ma può anche essere considerato positivamente, come un nuovo cambiamento e una nuova sfida.

A parte la decentralizzazione, ci sono sempre più sforzi corrispondenti per centralizzare. C'è un movimento legislativo verso una più forte influenza e controllo centrale attraverso una responsabilità intensificata, controllo di qualità attraverso ispezioni nelle scuole o valutazioni esterne, un set di curriculum nazionali con testi nazionali standardizzati, che permettono un confronto diretto del rendimento degli allievi e delle scuole, e così via. Quindi i ruoli e le funzioni dei Dirigenti scolastici sono cambiati in molti paesi del mondo. In aggiunta alla tradizionale e già diversificata varietà di compiti, ne sono stati aggiunti alcuni completamente nuovi, e il carattere dei consueti doveri è cambiato allo stesso modo. Come risultato, i Dirigenti Scolastici sono messi di fronte ad una varietà completamente nuova di richieste e sfide.

#### 4. Una complessa gamma di compiti della dirigenza scolastica

I compiti di direzione e gestione della dirigenza scolastica sono sia complessi che in correlazione, cosicché non c'è un ruolo chiaramente definito della dirigenza scolastica, ma essa è un mosaico di molti diversi aspetti. Alcune aree o segmenti del ruolo si riferiscono al lavoro con e per la gente, altri alla gestione di risorse, come il budget economico. Tutte fanno parte di una complessa gamma di compiti che il Dirigente Scolastico deve affrontare nel XXI secolo. Nel lavorare con e per la gente all'interno delle loro scuole, i dirigenti scolastici, essendo "funzionari del cambiamento", sono autorità di organizzazioni. Essi sono responsabili dei processi di svi-

luppo della scuola, cioè del loro avvio, realizzazione, istituzionalizzazione e valutazione. Sviluppare un modello con il personale, come pure il progetto e la realizzazione del programma scolastico, fanno parte di ciò. Si ritiene che i dirigenti scolastici debbano creare strutture e condizioni favorevoli a tale scopo, incluse le opportunità di sviluppo del personale. I dirigenti scolastici delle scuole private sono sempre stati veri e propri impiegati, con i corrispondenti diritti e doveri per il personale docente e non docente. Ora questi doveri si stanno allargando sempre di più a tutti i dirigenti, poiché sempre di più i sistemi trasferiscono potere alle scuole. I dirigenti sono responsabili dello sviluppo professionale del personale, del supporto degli insegnanti e dello sviluppo e del mantenimento di una cultura scolastica professionale e di cooperazione. Inoltre, sono "persone della gente", cioè persone che vogliono avere un buon rapporto con insegnanti, alunni e genitori. Essi incoraggiano, consigliano e trasmettono stima. Da molti dirigenti scolastici i doveri come docenti sono ancora visti come elemento essenziale del loro lavoro, e ciò, a loro avviso, adempie a molte funzioni, per esempio con l'essere a contatto con l'obiettivo principale della scuola, cioè istruire ed educare, nonché con la pratica in classe, che allo stesso modo accresce la loro credibilità nei confronti del personale.

Per quanto riguarda il lavoro con le persone al di fuori della scuola, in molti paesi, attraverso le mutate condizioni, i compiti e le responsabilità si sono estesi, fino ad includere per esempio il contatto con la comunità, gli impiegati locali ed altre persone della vita pubblica ed anche i rapporti con i genitori sono cambiati. I dirigenti scolastici devono anche ritenersi "homines politici", capaci cioè di agire con diplomazia, possedendo ed applicando intuizione politica.

Inoltre, i Dirigenti scolastici sono "rappresentanti delle loro scuole". Questo aspetto ha guadagnato slancio in un periodo in cui le condizioni di mercato sono applicate alle scuole in molti paesi, dal momento che il prestigio di una scuola ha un'influenza decisiva sul reclutamento sia del personale che degli alunni. I Dirigenti scolastici sono "mediatori", non solo nei rapporti interni, ma anche nei contatti tra la scuola e il suo ambiente, cioè tra gli interessi interni e quelli esterni. In periodi di crescente decentramento, in molti paesi i dirigenti scolastici devono sempre di più confrontarsi con compiti che finora erano stati svolti dal livello immediatamente superiore, dall'amministrazione delle risorse (Provveditorato-Mini-

<sup>12</sup> Vedi, tra gli altri, Caldwell & Spinks, 1988, 1992; Fullan, 1993, 1995.

<sup>13</sup> Vedi Bullock e Thomas, 1997.

stero). Ciò li rende "amministratori ed organizzatori" della scuola. Questi compiti amministrativi possono far sprecare molto tempo.

Inoltre, i dirigenti scolastici hanno il compito di "governare" o "dirigere" il personale come "people managers", ovvero dirigenti di persone, quindi sono responsabili dell'effettivo ed efficace spiegamento di tutto il personale docente e non docente. In paesi con un sistema più decentrato, essi sono responsabili anche di considerevoli budget finanziari. Quindi, i dirigenti scolastici diventano anche "finanziatori e imprenditori" dal momento che decidono, insieme alle rispettive commissioni o organismi collegiali, l'uso efficace delle risorse all'interno del budget assegnato, e in accordo con gli obiettivi centrali del sistema. Reclutare alunni, cercare sponsor e partnership fa parte della loro attività imprenditoriale.

La ricerca scientifica sulla dirigenza scolastica internazionale mette in evidenza già un numero di alternative diverse per classificare i compiti della dirigenza scolastica. Diversi approcci collocano l'azione della leadership scolastica entro una diversa gamma di doveri e assegnano a questi responsabilità ed attività<sup>14</sup>.

## 5. L'amalgama delle competenze del Dirigente scolastico

Le aree di attività molto diverse e i segmenti del ruolo dei dirigenti scolastici presuppongono sostanziali competenze. L'approccio alla competenza fu per la prima volta applicato nell'industria e nell'economia americana nel 1970 e fu presa in prestito per l'analisi della leadership scolastica e delle sue esigenze, nello stesso periodo, negli Stati Uniti, e più tardi in Gran Bretagna, Australia, Nuova Zelanda e Canada.

La competenza può essere vista e definita nel contesto della posizione da occupare, come l'abilità di espletare le attività e le funzioni che fanno parte di quella posizione e i suoi compiti ad un livello che soddisfa gli standard richiesti per quella posizione. La competenza può anche essere vista e definita come la fondamentale caratteristica di una persona, che

<sup>14</sup> Vedi l'analisi di Katz, 1974, come un importante precursore di classificazione dei compiti di direzione, ma anche classificazioni di compiti di dirigenza scolastica, per esempio da Morgan et al., 1983; Jones, 1987; Leithwood & Montgomery, 1986; Glatzer, 1987; Caldwell & Spinks, 1992; Esp, 1993; Jirasinghe & Lyons, 1996.

risulta in una conquista effettiva o al di sopra della media. Un approccio olistico della competenza tiene conto di valori ed aspettative, attitudini e attributi, motivazioni, conoscenze e intelligenza, abilità e capacità, aspetti di come si vede se stessi e il proprio ruolo sociale.

In considerazione della complessità dei compiti del dirigente scolastico, è ragionevole assumere una complessa struttura della competenza (cioè un complesso e sfaccettato insieme della competenza della leadership scolastica). Inoltre, la manifestazione e l'applicazione di competenze dipendono dal contesto, cioè esse variano a seconda della situazione. L'idea è che, in un determinato periodo di tempo, competenze diverse sono richieste all'interno di una organizzazione, altre sono richieste da poco tempo (emergenti), mentre l'importanza di altre diminuisce ed altre rimangono relativamente costanti (essenziali), altre ancora sono rilevanti soltanto per un certo periodo di tempo (transitorie). Ai dirigenti scolastici, per affrontare in modo adeguato le esigenze di una scuola in continuo sviluppo, sono necessarie competenze diverse in momenti diversi nel tempo.

Sebbene la concentrazione delle competenze del dirigente scolastico non possa essere ridotta ad isolate singole competenze, è tuttavia utile illustrare aree singole per una migliore conoscenza della complessità.

Prima di tutto, i dirigenti devono possedere "competenze sociali", dal momento che essere abili nei rapporti interpersonali è la base indispensabile per una interazione personale di successo, la cui importanza è cresciuta a causa delle mutate condizioni della struttura in cui le scuole operano. Inoltre, hanno bisogno di "COMPETENZE PERSONALI". Esse includono capacità e attitudini personali, come l'essere aperti alle innovazioni e alle iniziative, flessibilità di pensiero e di azione, abilità di vivere con i cambiamenti e sopportare incertezze, e anche di un'ampia gamma di conoscenze concrete in aree diverse.

Sono necessarie anche competenze amministrative per assolvere compiti collegati alla condizione di "manager" della scuola. Ciò comporta anche delle conoscenze specifiche riguardanti l'istruzione, i regolamenti e la legislazione scolastica, ma anche un'amministrazione efficiente ed una psicologia organizzativa.

Per quanto riguarda i compiti di direzione e gestione, si possono trovare in letteratura delle liste dettagliate di competenze. Sono, per la maggior parte, liste che offrono liste di competenze richieste per occupare una posizione, come quelle di McBer e Boyatzis. Negli anni settanta, McBer,

per conto della American Management Association, studiò quali caratteristiche distinguano il "dirigente superiore" dal "dirigente medio". Il British National Educational Centre, per esempio, fornisce una lista di competenze per i dirigenti scolastici. Neac nel 1995 assemblò competenze necessarie per essere un dirigente scolastico di successo in collaborazione con il governo, come pure hanno proposto liste anche i rappresentanti dell'economia e dell'industria. Tutte le classificazioni sono derivate da un'analisi del comportamento del dirigente. Sono divise in quattro gruppi: competenze amministrative, interpersonali, comunicative e di ampiezza di vedute personale. Anche Jirasinghe e Lyons hanno compilato un numero di competenze del dirigente scolastico sulla base della loro analisi di attività e requisiti esigiti dal loro lavoro: il processo di programmazione e di amministrazione, i rapporti con la gente, la gestione dell'ambiente politico, la conoscenza tecnica e professionale, le abilità personali. La compilazione di competenze essenziali per occupare con successo una posizione può ragionevolmente essere usata per scopi diversi. Esp (1993) descrive vari progetti, che fanno uso di liste di competenze in modi differenti. Per prima cosa, da standard di competenze chiaramente definiti possono essere dedotti dei criteri per selezionare il personale. In secondo luogo, queste compilazioni sono utilizzate nel campo dello sviluppo delle risorse umane. Mediante gli elenchi delle competenze, si può tentare di sistematizzare i successi e gli obiettivi di sviluppo professionale continuo nel contesto dei processi di sviluppo della scuola. Di conseguenza, possono essere eseguite valutazioni del continuo sviluppo personale, della scansione di una disciplina, o della scuola nel suo insieme. In questo contesto, esse vengono anche utilizzate per l'autovalutazione. L'esperienza dell'uso delle liste di competenze da parte della scuola, come indicato da Esp (1993), si rivelò molto positiva. I docenti ed i dirigenti furono obbligati a riflettere sulle competenze, che a loro volta li aiutarono a capire il loro ruolo e quello degli altri più chiaramente e a sviluppare programmi per lo sviluppo professionale. Perciò, la compilazione delle competenze stimolò i partecipanti a discutere e a riflettere sui loro bisogni, come pure sui bisogni della scuola.

## 6. Teorie della Leadership

Quando consideriamo gli infiniti compiti e le responsabilità del dirigente scolastico, come pure le competenze necessarie, essendo di enorme importanza per la qualità e lo sviluppo della singola scuola, c'è il pericolo che il singolo dirigente venga pensato come una specie di "miracolo multifunzionale". Ma nessuno può sostenere con sicurezza che i dirigenti sono o saranno o dovrebbero essere i "supereroi della scuola". Ciò che può essere dedotto, comunque, è che il loro ruolo può essere difficilmente assolto da persone con concetti di "leadership tradizionale". L'idea del dirigente come "monarchico", "autocratico", o direttore paterno della scuola, è vista sempre più come inappropriata, ma considerare un dirigente scolastico come un semplice manager o direttore amministrativo sarebbe altrettanto inadeguato, nonostante le pressioni manageriali della situazione attuale.

Da quando si sta considerando la scuola come un sistema stabile, dove le strutture esistenti hanno bisogno di essere amministrate, così come è possibile raggiungere obiettivi prefissati in maniera efficace ed efficiente, un concetto statico di leadership può funzionare molto bene, con il dirigente scolastico che assicura che la scuola sia un'organizzazione che funzioni bene e regolarmente. Il termine leadership di transazione è stato applicato a questo concetto di leadership stabile. Il dirigente è il manager delle transazioni, che sono fondamentali per un efficace ed efficiente lavoro all'interno dell'organizzazione. I procedimenti quotidiani di organizzazione dell'ufficio e l'amministrazione dell'istituto, le risorse finanziarie e personali, le risorse di tempo del personale, come pure i processi di comunicazione all'interno e fuori la scuola, sono tutti inclusi nella definizione di "transazioni o interazioni". Tutto ciò costituisce la routine quotidiana del dirigente e non dovrebbe essere sottovalutata, poiché rappresenta parte del carico di lavoro richiesto per creare le condizioni affinché abbiano luogo i processi di apprendimento e di insegnamento.

Ma dal momento che i processi rapidi ed estesi di cambiamenti richiedono la considerazione e rappresentazione di cambiamenti e miglioramenti come un processo continuo, diversi concetti di leadership sono necessari. Qui la leadership trasformazionale viene proposta per indicare una strada possibile. I "leader trasformazionali" non amministrano semplicemente strutture e assolvono compiti, ma si concentrano sulle persone che li eseguono, cioè sui loro rapporti, e fanno sforzi notevoli per ottenere la loro

collaborazione e il loro impegno. Essi cercano di influenzare in modo attivo la cultura della scuola così che ciò permetta e stimoli maggiore cooperazione, coerenza e apprendimento e lavoro più indipendente. Qui la leadership è enfatizzata come superiore al "management".

Come si è capito, si ritiene che la dirigenza scolastica possa ottenere particolare successo nei processi di sviluppo della scuola se si oppone al concetto di leadership "transazionale". Mentre gli amministratori, seguendo quest'ultima, investono le loro energie nei cosiddetti cambiamenti di prim'ordine, cioè cercano di migliorare le condizioni amministrative, il leader trasformazionale si concentra piuttosto su cambiamenti di secondo ordine, cioè sulle responsabilità essenziali della dirigenza, che includono lo sviluppo di obiettivi condivisi e il miglioramento della comunicazione interna, come pure lo sviluppo di strategie cooperative efficaci e strategie di problem solving. Ciò significa che i dirigenti dell'istruzione dovrebbero possedere un alto grado di motivazione e competenze integrate che liberano e integrano il potenziale di tutto il personale e li rendono più produttivi. Questa funzione catalizzatrice rappresenta un aspetto importante della leadership trasformazionale. Secondo questo concetto, il dirigente scolastico non si occupa solo dei processi ma anche dei risultati. Inoltre, per il regolare svolgimento dei processi a scuola, la leadership si concentra sui risultati, sui processi di insegnamento e di apprendimento, sugli esiti e sulla relazione tra i risultati e i processi di sviluppo stessi, che si suppone debbano risultare in esiti migliorati.

Anche Louis e Miles 1990 fanno una distinzione tra "management", riferendosi alle attività riguardanti le aree di amministrazione ed organizzazione, e "leadership", riferendosi agli obiettivi dell'istruzione e al fatto che essi debbano ispirare e motivare gli altri. Per loro la leadership dell'istruzione include compiti amministrativi, come gestire e distribuire risorse e programmare e coordinare attività, come pure compiti concernenti la qualità della leadership manageriale, quali promuovere una cultura scolastica di collaborazione associata ad un alto grado di collegialità, sviluppare prospettive e promuovere una visione condivisa della scuola e stimolare creatività ed iniziative negli altri.

Al contrario, Imants e De Jong 1999 cercano di intendere "management" da una parte e "leadership" dall'altra non come poli contrari, ma come complementari. Essi vedono il loro concetto di leadership, "leadership scolastica integrale", come un'integrazione di compiti di direzione e

guida. Ciò significa che il compito di governare i processi di istruzione e assolvere ai compiti direzionali coincide e si sovrappone. La leadership viene definita come controllo deliberato del comportamento di altre persone. Perciò la dirigenza dell'istruzione, così intesa, significa controllare le azioni di insegnamento dei docenti e i processi di apprendimento degli alunni. Di conseguenza, il compito centrale di un dirigente scolastico riguarda il come influenzare positivamente le attività educative dei docenti e le attività di apprendimento degli alunni. Di conseguenza, la combinazione di leadership dell'insegnamento e direzione amministrativa, che è spesso percepita come contraria dai dirigenti, perde il suo carattere contraddittorio.

Studi condotti nel Nord America, specialmente nel campo della efficacia della scuola, hanno enfatizzato l'importanza della leadership dell'istruzione fin dagli anni 80. Questo concetto di leadership pone l'attenzione maggiormente su quegli aspetti che riguardano il processo di apprendimento degli alunni. Essi includono attività di gestione orientata, come pure una leadership orientata ad una applicazione adatta di risorse per l'insegnamento, accordo sulle finalità, promozione di rapporti di cooperazione fra il personale (per esempio, preparare lezioni in collaborazione), ma in special modo la valutazione e la collaborazione degli insegnanti attraverso l'osservazione in classe, verifiche strutturate e esercitazioni.

Nel contesto tedesco la nozione di istruzione organizzativa si riferisce alla reciproca influenza della scuola come organizzazione da una parte e processi educativi dall'altra. La questione centrale dell'istruzione organizzativa provoca due questioni: quali effetti di istruzione la natura e le condizioni della scuola come organizzazione hanno sugli individui e sui gruppi all'interno dell'organizzazione – e viceversa quali effetti le condizioni interne e la natura dei singoli o dei gruppi all'interno della scuola hanno sulla scuola stessa come organismo. Concretamente parlando: come deve essere strutturata la scuola per garantire prerequisiti favorevoli all'istruzione e supporto all'insegnamento? Di conseguenza, l'influenza della leadership amministrativa e l'organizzazione sul processo di insegnamento e apprendimento deve essere riconosciuta. Le strutture organizzative e amministrative devono essere in linea con le finalità di insegnamento. Questo non riguarda solo la struttura del sistema scolastico o la gestione della singola scuola, ma anche lo stile della dirigenza con aspetti della distribuzione di compiti e responsabilità fra lo staff. Quindi, i dibattiti sulla

distribuzione di poteri e responsabilità sembra essere importante e deve essere considerata seriamente alla luce degli obiettivi e delle finalità dell'insegnamento. Nel contesto dell'istruzione organizzativa, l'azione della dirigenza diventa azione educativa – organizzativa e gli obiettivi educativi diventano premesse fondamentali di quest'azione. Ciò significa che l'azione della dirigenza stessa deve aderire ai quattro fondamentali principi dell'istruzione nelle scuole – i dirigenti stessi accettano o incoraggiano la maturità quando trattano con gli alunni, i docenti, i genitori; praticano l'accettazione di se stessi e degli altri; supportano l'autonomia e realizzano la cooperazione. Questa sistemazione delle prospettive dell'istruzione influisce sulla cultura scolastica, sul comportamento degli insegnanti e sui singoli alunni, in particolar modo attraverso il processo di insegnamento–apprendimento al livello classe. Le condizioni amministrative e strutturali devono essere di conseguenza modificate ed essere conformi ai principi educativi. Perciò, il rapporto non equilibrato (che è storicamente condizionato in molti paesi) fra istruzione da una parte e organizzazione e amministrazione dall'altra può essere chiarito. Ciò implica che i bisogni della dirigenza scolastica siano basati su certi principi che sono orientati verso gli aspetti formativi basilari della conoscenza dell'insegnamento:

- i dirigenti scolastici dovrebbero sistemare la loro prospettiva educativa: gli obiettivi educativi vengono prima degli affari amministrativi, l'amministrazione serve solo come funzione strumentale;
- essi dovrebbero prendere in considerazione i due livelli del loro lavoro educativo: innanzitutto i dirigenti scolastici devono lavorare con gli allievi e promuovere il loro apprendimento e, in secondo luogo, siccome essi devono lavorare anche con gli adulti, dovrebbero promuovere anche il loro apprendimento. Quindi, devono essere prese in considerazione le condizioni dell'istruzione e dell'apprendimento degli adulti. Ciò deve avere un impatto sullo stile della loro leadership e guida, particolarmente nei dialoghi professionali, quando la conoscenza è condivisa, estesa e costruita. Perciò i dirigenti scolastici devono integrare i due livelli dell'educazione degli allievi e dell'educazione degli adulti nella loro percezione dell'istruzione e del comportamento;
- essi dovrebbero essere più orientati verso le risorse che orientati verso le carenze: è necessario un nuovo orientamento verso la promozione di forze invece della conta delle debolezze. Da molto tempo in molti paesi l'amministrazione scolastica si è concentrata al fine di evitare errori, per con-

trollare, investigare ed eliminare le debolezze invece di – come sarebbe desiderabile da un punto di vista educativo – concentrarsi sugli aspetti positivi, aumentando le forze, e essere di supporto alla cooperazione; dovrebbe essere piuttosto “la caccia al tesoro invece dell'esposizione delle carenze”;

- essi dovrebbero seguire la logica della fiducia in se stessi e negli altri: è necessario avere fiducia delle proprie capacità così come in quelle dello staff e degli altri in modo tale che il rafforzamento, l'effettiva delegazione e le azioni indipendenti possano essere facilitate. Così, gli errori possono essere meglio compresi;
- essi dovrebbero agire secondo il principio di collegialità invece di quello di gerarchia: le responsabilità individuali e reciproche devono essere rispettate e apprezzate anche se viene riposta maggiore enfasi su impegni collegiali condivisi riguardanti gli obiettivi condivisi.