

La percezione della *leadership* educativa in docenti di scuola primaria. Una rilevazione tramite *focus group*

The perception of educational leadership in primary school teachers. A survey through focus group

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze – ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT

The school model which has gradually developed in recent decades gives the teacher a central role as a factor of change that can influence the educational success of pupils and trigger improvement in schools. The skills needed to qualify a teacher as an expert/leader are manifold and are traced back to initial and in-service professional and human *bildung* processes, aimed at activating and supporting training processes able to prepare pupils to face the challenges required by the present society. An international and national debate has been taking place on the professional figure of the expert teacher, but an expert skills profile has not yet been fully outlined. To detect the perception of primary school teachers regarding the expected skills of the expert teacher as an indicator of educational leadership, focus groups were conducted with a sample of teachers from some Tuscan provinces. The analysis of the data revealed that the concept investigated is perceived as a professional dimension that acts above all in relationships with families and pupils rather than with colleagues. This allows us to glimpse the space for training and awareness-raising actions in order to implement a conscious educational leadership.

Il modello di scuola che si è progressivamente delineato negli ultimi decenni attribuisce centralità alla figura dell'insegnante come fattore di cambiamento in grado di influenzare il successo formativo degli alunni e innescare processi di miglioramento negli istituti scolastici. Le competenze necessarie a qualificare un insegnante come esperto/leader sono molteplici e vengono ricondotte a processi di *bildung* professionale e umana iniziale e in servizio, finalizzata ad attivare e sostenere processi formativi in grado di preparare gli alunni ad affrontare le sfide richieste dall'attuale società. Sulla figura professionale del docente esperto è in atto da tempo un dibattito a livello internazionale e nazionale, ma un profilo di competenze esperte non è ancora stato completamente delineato.

Per rilevare la percezione degli insegnanti di scuola primaria riguardo le competenze attese del profilo del docente esperto come indicatore di *lea-*

dership educativa sono stati condotti dei *focus group* con un campione di insegnanti di alcune province toscane. L'analisi dei dati ha rilevato che il concetto indagato è percepito come dimensione professionale agita soprattutto nei rapporti con le famiglie e nella classe prima che con i colleghi. Ciò lascia intravedere lo spazio per interventi di formazione e sensibilizzazione al fine di attuare una consapevole *leadership* educativa.

KEYWORDS

Educational Leadership, Leadership For Learning, Formal/Informal Teacher Leadership, Expertise.

Leadership Educativa, Leadership For Learning, Teacher Leadership Formale/Informale, Expertise.

1. La *leadership* educativa come declinazione di un nuovo umanesimo?

Nella letteratura di ricerca internazionale sui temi della *Teacher Education* e della qualità della professionalità docente, viene costantemente ribadita la centralità dell'insegnante come agente di cambiamento il cui ruolo è sempre più rilevante per promuovere apprendimenti significativi negli allievi e sostenere l'efficacia dei sistemi scolastici.

L'identità professionale del docente appare multi-prospettica e complessa in seguito ai rapidi processi di cambiamento. Un insegnante non può più essere solamente colui che sa fare bene il proprio lavoro poiché conosce ciò che insegna, come il *bricoleur* di un tempo (Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2012). Egli deve possedere un discreto sapere professionale, conoscenze teoriche, competenze culturali specifiche del proprio ambito disciplinare per realizzare «pratiche efficaci in situazione» (Altet et al., 2006, p. 23). Egli deve saper attuare processi metodologico-didattici, valutativi e di *management* efficaci improntati alla trasformatività e guidati dalla capacità di ricerca e riflessione critica (Hattie, 2012; Capperucci & Piccioli, 2015; Concina, 2016; Nigris, 2016; Perla, 2016; Trincherò, 2016; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Wenner & Campbell, 2017; Franceschini, 2019). Oltre a ciò, l'insegnante deve anche essere in grado di attivare e sostenere dinamiche relazionali e collaborative per la diffusione di buone pratiche nella *community of learners* entro e fuori la scuola e incoraggiare l'apprendimento dei colleghi tramite l'esercizio di una agentività educativo-didattica intenzionale, ai fini di una *bildung* umana e professionale allo stesso tempo (Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017; Sibilio & Aiello, 2018).

Di fronte all'"assalto antiumanista" (Sadin, 2019) delle tecnologie digitali che dominano la nostra epoca dove le competenze richieste diventano sempre più fluide e devono costantemente ridefinirsi, anche l'insegnante ha la necessità di riorientare la propria identità e azione professionale ricorrendo a nuove competenze, ad abilità trasversali (*soft skills*), adottando un *habitus* autonomo e critico per sperimentare «il canto delle divergenze» (Ivi, p. 182) delle *contemporary humanities* come scenari alternativi alla realtà *Game* tratteggiata da Alessandro Baricco nell'omonimo libro.

Quando assume consapevolezza del proprio ruolo come parte integrante di un processo di qualificazione dei sistemi scolastici, l'insegnante si configura come

una risorsa critica positiva centrale nei processi educativi (Fairman & Mackenzie, 2012), una variabile strategica per qualificare la didattica. Considerare la figura docente in connessione a molteplici variabili contestuali permette di adottare uno sguardo sistemico scuola-società (Vannini, 2018) che ci restituisce la portata di una *expertise* professionale come uno stile marcatore di *leadership* finalizzata all'apprendimento, o *leadership for learning* (Hallinger, 2011) in cui la dimensione collegiale sostituisce quella individuale. Si tratta di un agire distribuito, di pratiche di natura collaborativa in cui gli insegnanti «need to feel they are part of a connected whole»¹ (Lovett, 2018, p. 18), dove essi prendono parte di una relazione, entrano in una comunicazione performativa (Margiotta, 2017).

Per tratteggiare questi nuovi orizzonti di senso occorre un'operazione culturale di risveglio delle potenzialità dei docenti, come affermavano Marilyn Katzenmeyer e Gayle Moller (2009) quando identificavano gli insegnanti come dei giganti dormienti (*sleeping giants*) in attesa di essere svegliati per attuare quella *expertise* necessaria a qualificarli come professionisti. Allora possono diventare dei *practitioner* che agiscono riflettendo in situazione: accanto alla prospettiva di un insegnante professionista dell'educazione dobbiamo aggiungere quella di un insegnante professionista "riflessivo", poiché l'azione educativa non può essere spontanea, bensì deve essere guidata da una razionalità riflessiva (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014).

In tali contesti teorici si inserisce la ricerca che questo contributo intende proporre che, nonostante il numero ristretto del campione considerato, riteniamo possa rappresentare un punto di partenza per estendere e approfondire anche in Italia il dibattito sulla *leadership* docente (*Teacher Leadership*) come espressione di *expertise* professionale. L'insegnante non deve essere equiparato ad un divulgatore di contenuti; egli possiede certamente un sapere specialistico, una *saggezza educativa* (Mortari, 2003), è esperto in ciò che insegna per creare le condizioni di apprendimenti efficaci e significativi (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2015), ed esercita la propria *expertise* in differenti contesti relazionali con un'etica deontologica. Adottando una prospettiva inclusiva, riteniamo che la *leadership* educativa debba intendersi non più come esercizio solitario all'interno della singola classe, ma come luogo di scambio di funzioni intercambiabili, condivisibili (*shared*) e distribuite sotto forma di competenze collettive (Spillane, 2005; Harris, 2013) non unicamente formali (*non-positional*) (Frost, 2014), al fine di coinvolgere tutti i partecipanti all'azione formativa. Non si tratta di un set di abilità individuali e innate, piuttosto di un processo che implica una mentalità dinamica, un cambiamento della *forma mentis* che si attiva a partire dall'assumere un'*educational responsibility* come *state of mind* (Connolly, James & Fertig, 2019) e *self-mentoring*.

Molti paesi europei hanno implementato approcci di distribuzione della *leadership* nelle istituzioni educative e molti studi sono stati condotti sul campo (Corrigan, 2013; Bush, 2013; 2014; Tian, Risku, & Collin, 2016). Alcuni hanno rilevato che le caratteristiche di sistemi scolastici maggiormente performanti nascono in una cultura che supporta l'agentività dell'insegnante, la sua capacità di apprendimento professionale, gli esiti di apprendimento degli alunni e adeguate politiche educative (Darling-Hammond, Burns et al., 2017).

In letteratura possiamo rintracciare varie definizioni di *teacher leadership* che rimandano a diverse concettualizzazioni teoriche (Wenner & Campbell, 2017), nessuna delle quali è stata ancora assunta ufficialmente. Il presente contributo adotta la seguente: «the process by which teachers, individually or collectively, in-

1 «hanno bisogno di percepire che sono parte di un insieme collegato» (tr. personale).

fluence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement»² (York-Barr & Duke, 2004, p. 287). Secondo le autrici, tale definizione implica la considerazione che da singoli *leader*, espressione di una visione manageriale dell'istruzione interpretata come ruolo formale nell'ottica di processi di *efficiency*, *accountability* e *management* sviluppati intorno agli anni Settanta del Novecento, si passa a prediligere le attività di molti *leaders* in ottica di condivisione per orientare e influenzare le professionalità nei contesti mutevoli della nostra società globale.

All'interno di questo contesto ci siamo chiesti quale possa essere il parere degli insegnanti italiani di scuola primaria riguardo le caratteristiche e gli aspetti della professionalità esperta nei termini che abbiamo delineato e alla luce della normativa sull'autonomia e se sia possibile promuovere processi educativi di qualità che contemplino la pratica di una *leadership* per l'insegnamento come espressione di *expertise* progettuale e distribuita del professionista.

A livello internazionale ed europeo si possono rintracciare diversi modelli di standard di riferimento (*Standards for Teachers' Professional Development* nel Regno Unito, *National Board for Professional Teaching Standards* negli Stati Uniti, *Australian Professional Standards for Teachers* in Australia, *Standards of Practice for the Teaching Profession* e *Teaching Quality Standards* in Canada). Tentativi di definire indicatori di qualità e standard professionali sono già stati condotti in Italia, ad esempio con il "Profilo Professionale del Tirocinante" elaborato dall'Università degli Studi di Firenze che ha portato alla costruzione del modello S3PI - Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (Bandini et al., 2015; Capperucci, 2017), oppure con "Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in servizio" (MIUR 2018), un documento orientativo in cui è stato elaborato un quadro di standard professionali per gli insegnanti. Tuttavia, un profilo del docente *leader/esperto* non è stato ancora ben delineato.

2. La percezione della leadership nel campione di ricerca: indagine tramite focus group

Volendo indagare la percezione e il parere degli insegnanti riguardo l'*expertise* docente, si è scelto di condurre dei *focus group* attorno alle due seguenti domande: 1. Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto? e 2. Quale ordine di importanza può essere assegnato a cosa deve saper fare?

Il campione di testimoni privilegiati, costituito da 50 docenti di scuole primarie delle province toscane di Firenze, Prato, Pistoia, Lucca e Massa, è stato scelto sulla base di tre criteri: 1. Avere almeno 5 anni di servizio di ruolo a tempo indeterminato; 2. Partecipare su base volontaria e 3. Essere interessati all'argomento. Si tratta di docenti di posto comune per l'83% (il 21% con 16-20 anni di servizio di ruolo, il 16% con 11-15 anni) che hanno ricoperto vari ruoli formali e non formali, in prevalenza funzioni strumentali (16) e membri di commissioni (10). Le sedute sono state audio registrate e analizzate nel contenuto tramite la trascrizione lessicometrica (*keywords-in-context*) che ha consentito di rilevare le frequenze lessicali e

2 «il processo attraverso il quale gli insegnanti, individualmente o collettivamente, influenzano i loro colleghi, i presidi e altri membri delle comunità scolastiche per migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento allo scopo di aumentare l'apprendimento e il raggiungimento dei risultati degli studenti» (tr. personale).

analizzare le parole chiave contestualizzandole nella sequenza del discorso, attraverso l'uso di un software online dedicato (Voyant-tools). Si è scelto inoltre di ricorrere ad una versione ridotta delle audio-registrazioni degli incontri senza rilievi sugli aspetti relazionali prossemici, poiché ciò non costituiva oggetto d'interesse della presente ricerca. Le trascrizioni trattate secondo un processo di normalizzazione e anonimizzazione sono state poi analizzate con un altro strumento per l'analisi qualitativa (QCAMap) che ha consentito l'individuazione di categorie. L'analisi del contenuto è stata svolta in due fasi: 1) Conteggio, nel campione complessivo, delle frequenze lessicali di termini riferiti all'*expertise/leadership* dell'insegnante e correlazioni tra termini; 2) Rilevazione dell'ordine di priorità assegnato a ciascuno dei termini nei singoli *focus group* per un confronto intra-gruppi.

Nella prima fase sono stati svolti i seguenti passaggi:

1. Il conteggio delle frequenze lessicali di termini riferiti all'*expertise* dell'insegnante nel campione complessivo, per individuare aree tematiche;
2. le correlazioni tra la parola-tema e gli altri termini, per rilevare le correlazioni positive;
3. le categorizzazioni, per focalizzare poi i comportamenti attesi di un insegnante esperto.

3. Analisi dei dati

Riguardo il primo punto, il conteggio delle frequenze lessicali riferite all'*expertise* e considerate nelle varianti di genere e numero, sono emerse una serie di ricorrenze, come indicato dai numeri tra parentesi nella Figura 1. Le parole sono state poi raggruppate per affinità semantica in 5 aree tematiche: 1. Didattica, metodologia, progettazione e valutazione; 2. Formazione; 3. Personalità; 4. Relazioni; 5. Conoscenze, capacità, abilità, competenze.

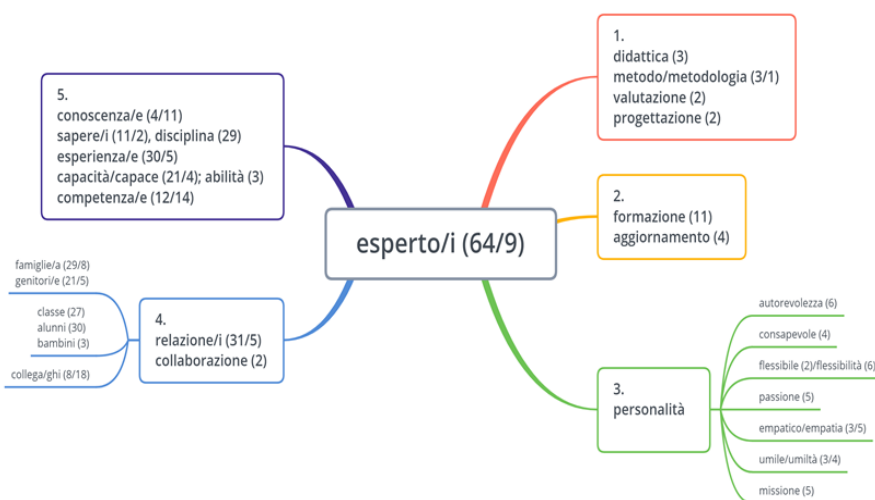


Figura 1. Ricorrenze lessicali più frequenti nel corpus dei focus group

Le parole più ricorrenti, ai primi tre posti, sono attinenti a: relazione (36), esperienza (35), disciplina (29); la relazione viene distinta in relazione con i genitori e famiglia (63), con la classe/alunni/bambini (60) e infine con i colleghi (26). Le parole meno ricorrenti sono invece: metodologia (1), collaborazione/valutazione/progettazione (2), didattica/metodo/abilità (3). In questo primo step d'analisi sulla frequenza lessicale emerge che il campione si riferisce all'*expertise* soprattutto come relazione con le famiglie e gli alunni prima ancora che con i colleghi.

Occorre adesso andare a considerare anche le relazioni che intercorrono tra le parole avvalendoci delle correlazioni tra i termini, ovvero di quella misura che indica il grado di associazione tra due variabili, un coefficiente che indica l'intensità del legame associativo, per stabilire se esista una correlazione (non necessariamente un rapporto di causalità) tra i termini (punto 2). Se due termini ricorrono insieme, tendono a variare insieme e sono associati in maniera diretta nel *corpus*, si può ipotizzare un nesso tra le variabili. Pertanto, andando a verificare quali parole correlano con la parole-tema "esperto", si hanno indicazioni di quali siano gli attributi legati a questa figura nella percezione del campione. Prendendo a riferimento il coefficiente di Pearson, è stato possibile rilevare come la parola tema "esperto" correli molto positivamente (con un valore maggiore di 0.50) con un secondo termine, nell'ordine: "didattica", "esperienza", "colleghi", "alunni", "disciplina" o "materia insegnata" e "famiglia", parole già emerse nel precedente punto, ma con ordine diverso. Appare evidente che in questo secondo passaggio viene recuperata la dimensione dei colleghi che ora si trova al secondo posto nell'ordine riportato nella Tabella 1.

2° termine	ordine
Didattica	0.744
Colleghi	0.709
Esperienza	0.645
Alunni	0.639
Disciplina/materia	0.602
Famiglia	0.599
Formazione	-0.047
Competenze	-0.107
Valutazione	-0.273

Tabella 1. Correlazioni con la parole-tema "esperto"

In questo secondo step emerge l'immagine di un docente esperto come colui che ha competenze didattiche, si relaziona con i colleghi, ha esperienza, sa insegnare la/e propria/e disciplina/e agli alunni e sa relazionarsi con le famiglie. Emergono anche tratti di personalità distintivi. Questi dati rilevano una percezione molto bassa della correlazione tra *expertise* e i concetti di valutazione, competenze e formazione, che sono invece aspetti centrali della pratica didattica, come emerge dalla letteratura internazionale e nazionale. Ciò suggerisce un possibile percorso da intraprendere con una formazione mirata sulla consapevolezza dell'azione docente che vada a trattare e a riconsiderare il valore di tutti gli aspetti.

Il quadro emerso dal campione può essere raffigurato con il seguente grafico a radar (Figura 2):

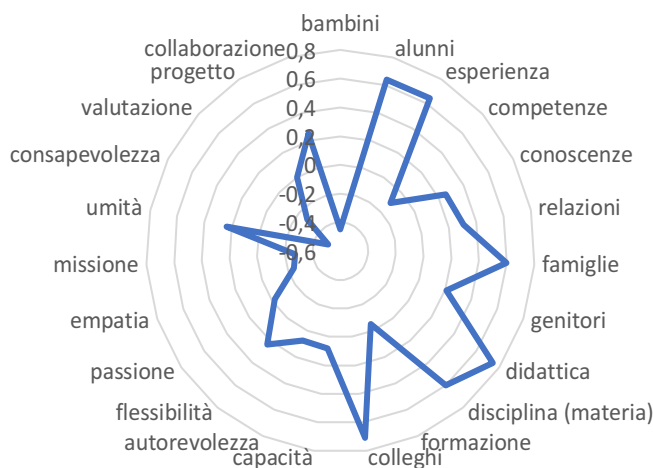


Figura 2. Correlazioni tra “esperto” ed altre parole ricorrenti

L'analisi delle correlazioni ha confermato la prima fase del percorso di ricerca poiché le *keywords* relative alle cinque aree tematiche della *leadership* docente ritornano in questa seconda fase.

Un'ulteriore conferma delle macroaree di *expertise* è stata rilevata allargando la prospettiva dalle parole singole al contesto delle frasi, individuando delle categorie (punto 3). Ricorrendo al software *QCAMap*, le frasi del *corpus* sono state etichettate e sono state rilevate 47 categorie, che, accorpate per affinità, sono state ridotte a sette: Relazione, Didattica, Conoscenze, Competenze, Governance (Gestione), Formazione e Personalità. Questi sette ambiti di professionalità richiamano i cinque del documento di lavoro ministeriale “Dimensioni della professionalità docente” del 2018 precedentemente citato. Le categorie più ricorrenti sono: relazioni con le famiglie (20), formazione continua (6), competenza disciplinare ed esperienza (5), relazioni con i bambini (4) e con i colleghi (4).

Dunque, dai tre passaggi della prima fase si può riassumere che le ricorrenze lessicali, le correlazioni e le categorie individuate concorrono a mostrare nel campione una percezione della *leadership* giocata soprattutto nella relazione con le famiglie, gli alunni e poi con i colleghi.

Fino a questo punto sono stati analizzati i dati relativi alla prima domanda-guida dei *focus group* (quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?) che hanno permesso di rilevare gli attributi e le aree che nella percezione del campione indicano i tratti del profilo di un insegnante esperto.

L'intento della seconda domanda (quale ordine di importanza assegnereste a cosa deve saper fare un insegnante esperto?) era quello di far emergere un ordine di importanza attribuibile ai tratti di *expertise* rilevati da ciascun gruppo, individuando le prime dieci posizioni tramite un processo decisionale condiviso. L'analisi delle risposte non si è però rivelata significativa e questo aspetto non è stato approfondito ulteriormente. Ciò che è emerso è che i tratti sono citati più o meno da tutti i gruppi, ma varia l'ordine di importanza percepito poiché è inevitabilmente legato al vissuto personale dei singoli insegnanti che interagiscono in gruppi diversi e in contesti differenti (Tabella 2).

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5
1°	Esperienza	Empatia	Autorevolezza	Disponibilità	Passione
2°	Capacità di osservazione	Apertura mentale	Professionalità	Apertura	Empatia
3°	Gestione della classe	Mettersi in gioco	Improvvisazione	Voglia di aggiornarsi	Competenza relazionale
4°	Bisogno di riconoscimento professionale	Conoscenze	Capacità di adattamento	Curiosità	Emotività
5°	Capacità di riflessione	Passione	Empatia	Collaborazione	Cultura di base
6°	Empatia	Imparare a gestire lo stress	Voglia di conoscere	Attenzione	Aggiornamento
7°	Adattamento	Coerenza	Avere esperienza	Essere un po' psicologo	Relazione con le famiglie
8°	Saper ascoltare	Credibilità	Competenze disciplinari	Umiltà	
9°	Flessibilità	Aperto al confronto	Formazione professionale	Osservatore	
10°	Resistenza nelle difficoltà		Relazioni nella scuola	Creativo	

Tabella 2. Ordine dei termini impiegati da ciascuno dei cinque focus group

4. Conclusioni

L'analisi eseguita sulle trascrizioni dei *focus group* ha fatto emergere come il campione percepisca l'*expertise* docente agita soprattutto a livello di relazioni in classe e con le famiglie, lasciando più indietro l'ambito di relazioni con i colleghi e la dirigenza, che rappresentano invece un aspetto centrale nella visione della *leadership for learning*. Con i dati emersi possiamo riflettere sul fatto che una visione più ampia della *leadership* educativa e dell'*expertise* docente deve ancora formarsi nel nostro paese. Non per importare un modello nato in un contesto culturale diverso, ma perché esso potrebbe rappresentare un'occasione preziosa di dibattito e approfondimento per definire con linee più marcate i tratti del profilo professionale dell'esperto nell'esercizio di una *leadership* educativa consapevole. Ciò richiede sicuramente un'operazione culturale di sensibilizzazione per mantenere uno sguardo volutamente "strabico" finalizzato sia alla costituzione di figure di sistema come esperti di settori specifici che di figure che sappiano "mettersi al servizio" degli altri docenti, in una pratica professionale di competenze situate e di natura collaborativa. In tal modo si può crescere facendo comunità nell'ottica di un nuovo umanesimo.

La letteratura di settore e le ricerche condotte sui sistemi educativi internazionali ed europei confermano che la direzione di senso per la crescita professionale docente è rappresentata da un'agentività consapevole ed esperta, una *leadership* non solo formale, ma che si sostanzia di competenze individuali e collettive. In

questo scenario, la percezione dei docenti italiani pare dover attribuire maggior rilievo alla dimensione di relazione con i colleghi, quella condivisione tra pari che costituisce il fulcro della *leadership* educativa.

Di fronte alla consueta critica di una scuola obsoleta, nozionistica e non autentica che non riesce a reggere il passo con le trasformazioni della tecnologia digitale, “quel che resta da fare” (per usare le stesse parole di Baricco) potrebbe essere affidarci all’umanesimo e, secondo il presente contributo, ad una *leadership* esperta e condivisa tra insegnanti da sperimentare come sfida per la professionalità.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trad.) Roma: Armando.
- Bandini, G.; Calvani, A.; Falaschi, E. & Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. “Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5 (15), 89-104.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Torino: Einaudi.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 543-544.
- Capperucci D. (2017), Valutazione delle competenze professionali dei tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria: il modello S3PI. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Concina, E. (2016). The effective teacher: definition and main aspects in the educational research. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 20-31.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66-71.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38(2), 229-246.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 253-270.
- Frost, D. (2014). Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle. In Paper presented within the symposium “Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond” at the European Council for Educational Research (ECER) Conference, Porto, Portugal.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: opportunity, preparation, support, and pathways*. Switzerland: Springer.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). Didattica e conoscenza. *Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 9-14.
- MIUR, (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Nigris, E. (2016). Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita. L. Dozza, S. Ulivieri (ed). *L'educazione permanente a partire dalla prima età della vita*, Milano: FrancoAngeli, 139-152.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 9-22.
- Rossi, P. G., Magnoler P., & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. AA. VV, *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione, Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, 545-561.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. (F. Bonomi Trad.) Roma: LUISS
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Trincherò, R. (2016). L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e percorsi per formarle e valutarle, *Form@re*, 2, 16, 1-7.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In Asquini G., *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.