



Sviluppo e garanzia della qualità nelle scuole medie superiori in Svizzera

Rapporti su esperienze e conoscenze derivate dalla pratica

Contributi ZEM CES alla scuola media superiore | n° 4 (2024)

ZEM CES è un'agenzia specializzata della Conferenza svizzera delle diretrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Sostiene le autorità nell'attuazione dei loro obiettivi di politica educativa e nella gestione del sistema di livello medio superiore, in particolare in questioni di sviluppo di licei e scuole specializzate e in questioni di passaggio alle università. ZEM CES svolge valutazioni scolastiche esterne e inchieste per conto di Cantoni e scuole su livello secondario II e promuove il dialogo tra gli attori del livello medio superiore attraverso una comunicazione mirata ed eventi adeguati.

La versione digitale con tutti i link attivi si può scaricare anche dal nostro sito web
zemces.ch/pubblicazioni



Contenuto

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Prefazione della direttrice | 5 |
| Prefazione della redazione | 6 |
| | |
| 1. Contesto e condizioni quadro nazionali | 7 |
| 1.1 Cultura, governance e qualità scolastica | 7 |
| 1.2 Gestione della qualità come responsabilità condivisa fra guida della scuola e autonomia | 10 |
| 1.3 Il ruolo della direzione scolastica nello sviluppo della qualità | 14 |
| 1.4 Sviluppo della scuola basato sui dati – idee e condizioni di successo | 19 |
| | |
| 2. Implementazioni a livello di Cantone | 24 |
| 2.1 Ufficio degli studi secondari e della formazione professionale del Canton Berna | 24 |
| 2.2 Ufficio della formazione liceale del Canton Lucerna | 27 |
| 2.3 Sezione dell'insegnamento medio superiore del Cantone Ticino | 29 |
| 2.4 Ufficio della scuola media superiore e dell'alta scuola pedagogica del Canton Zug | 31 |
| 2.5 Ufficio della scuola media superiore e della formazione professionale del Canton Zurigo | 33 |
| | |
| 3. Implementazione a livello di scuola | 37 |
| 3.1 Leadership, valori e cultura | 37 |
| 3.1.1 Introduzione | 37 |
| 3.1.2 Sviluppare una cultura della qualità in un'organizzazione di esperti: approcci direttivi nella Kantonsschule Romanshorn | 37 |
| 3.1.3 Un nuovo profilo per la Kantonsschule Olten | 41 |
| 3.2 Gestione sistematica della qualità | 44 |
| 3.2.1 Introduzione | 44 |
| 3.2.2 Gestione della qualità secondo Q2E – Esperienze dalla pratica della Bündner Kantonsschule | 46 |
| 3.2.3 Sviluppo e garanzia della qualità secondo la norma QSC alla ECCG di Martigny | 48 |
| 3.2.4 Gestione della qualità secondo la norma ISO al Liceo cantonale di Porrentruy | 51 |
| 3.2.5 Sviluppo della qualità al Liceo Kirchenfeld di Berna | 52 |
| 3.2.6 Uno sguardo allo sviluppo della Kantonsschulle Trogen | 55 |
| 3.2.7 Sviluppi del concetto di qualità al Liceo di Muttenz | 57 |
| 3.3 Esperienze delle persone responsabili della qualità | 60 |
| 3.3.1 Introduzione | 60 |
| 3.3.2 Visione del ruolo della persona responsabile dello sviluppo della qualità al Liceo di Bienna e del Giura bernese | 60 |
| 3.3.3 Il potenziale degli strumenti di qualità: l'esempio della MNG di Rämibühl Zurigo | 63 |
| 3.3.4 Esperienze come responsabile della qualità della Kantonsschule Seetal | 66 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4. Implementazioni a livello di insegnanti | 69 |
| 4.1 Garanzia e sviluppo della qualità individuale delle e degli insegnanti | 69 |
| 4.1.1 Introduzione | 69 |
| 4.1.2 Cosa dicono allieve e allievi sul tema del «feedback al personale insegnante»? | 71 |
| 4.1.3 Con il metodo IVEA le e gli insegnanti prendono in mano lo sviluppo della qualità | 73 |
| 4.1.4 Il dialogo allievi-docenti presso il Liceo cantonale di Mendrisio | 78 |
| 4.1.5 Esperienze con diverse forme di feedback collegiale alla Schweizerische Alpine Mittelschule di Davos | 80 |
| 4.1.6 Il coaching per insegnanti di livello secondario II al Liceo di Yverdon e nel Canton Vaud | 83 |
| 5. Sviluppo scolastico basato su dati: le prestazioni di ZEM CES | 86 |
| 5.1 Inchieste standardizzate tra i diplomati (IS-D) e nelle classi dell'ultimo anno (IS-CUA) | 86 |
| 5.1.1 Introduzione | 86 |
| 5.1.2 Impiego dei risultati dell'IS-CUA e dell'IS-D alla Kantonsschule Solothurn | 88 |
| 5.1.3 Rendere visibile la promozione delle competenze interdisciplinari – come ex-allievi ed ex-allieve contribuiscono allo sviluppo dell'insegnamento: l'esempio della Neue Kantonsschule Aarau | 91 |
| 5.1.4 Inchieste rivolte ad allieve e allievi nonché ad ex-allievi ed ex-allievi del Liceo Heilig Kreuz di Friburgo | 94 |
| 5.2 Valutazioni esterne | 96 |
| 5.2.1 Introduzione | 96 |
| 5.2.2 Feedback di persone coinvolte nei diversi ruoli | 98 |
| 5.2.3 Implementazione di un suggerimento operativo dal rapporto di valutazione nel caso del Liceo Bäumlihof nel 2023 | 100 |
| 5.2.4 Uno sguardo retrospettivo alla valutazione esterna 2021/22 della Kantonsschule Ausserschwyz | 102 |
| 5.3 Review accompagnata fra scuole partner | 104 |
| 5.3.1 Introduzione | 104 |
| 5.3.2 Le esperienze della Scuola specializzata di Friburgo e della Scuola di maturità specializzata di Basilea | 104 |
| 6. Postfazione | 107 |
| Impressum | 108 |

Prefazione della direttrice

Per molto tempo, il concetto di «sviluppo e garanzia della qualità» mi era parso eccessivamente generico, una sorta di scatola nera teorica, contenente potenzialmente più vincoli che esperienze interessanti, e che ero felice di tenere a una distanza, per così dire, «di rispetto». Tuttavia, lo sviluppo e la garanzia della qualità sono elementi *imprescindibili* per chiunque debba far funzionare un gruppo di persone in un determinato contesto allo scopo di raggiungere un determinato obiettivo: per fornire un quadro comune, per garantire correttezza ed equità, per fornire una rendicontazione, per apprendere insieme dall'esperienza, per consentire stabilità e successo, per ottenere buoni risultati.

Si tratta di una realtà anche nell'ambito della formazione e della scuola, dove lo sviluppo e la garanzia della qualità viene vissuta in modo più o meno consapevole e strutturato. In ogni caso, con l'aggiunta dell'articolo 28 della nuova RRM, i Cantoni e i licei sono ora tenuti a formalizzare le proprie pratiche legate allo sviluppo e alla garanzia della qualità, allo scopo di ottenere l'effetto desiderato.

Ci è pertanto sembrato il momento giusto per raccogliere, in una nuova edizione della serie «Contributi ZEM CES alla scuola media superiore» alcune considerazioni teoriche e soprattutto, alcuni esempi concreti di pratiche sulla qualità provenienti da tutta la Svizzera, in modo da fornire punti di vista diversi, in linea con l'obiettivo di ZEM CES di informare e di condividere esperienze reali, affinché ognuno possa trarne ispirazione per la propria realtà. Vi invitiamo ora ad aprire la scatola nera...

Buona lettura!

Pascaline Caligiuri

Direttrice ZEM CES

Prefazione della redazione

Cara lettrice, caro lettore,

nel raccogliere i seguenti articoli, ci siamo concentrati sull'obiettivo di riflettere nel modo più ampio e vivace possibile la diversità delle attuali pratiche di sviluppo e di garanzia della qualità nella scuola media superiore svizzera, in tutte le regioni e a tutti i livelli (Cantoni, scuole, insegnamento) e coinvolgendo il maggior numero possibile di persone: direzioni degli uffici cantonali, direzioni scolastiche, responsabili della garanzia della qualità, personale insegnante, allieve e allievi.

Il nostro obiettivo è quello di ispirare le parti interessate e, soprattutto, mettere a loro disposizione esperienze e risultati. Come si collocano le persone in questi processi? Cosa piace loro? Contro quali difficoltà devono battersi in sede di implementazione della qualità? Per che cosa?

Questa raccolta di contributi pratici non presenta soluzioni universali. Più semplicemente, le persone coinvolte raccontano la loro pratica quotidiana di sviluppo e di garanzia della qualità, riferendo di idee, piccoli progressi, sfide, successi, deviazioni, visioni. Qualsiasi pretesa di completezza e di assoluta verità sarebbe presuntuosa.

Ringraziamo le autrici e gli autori dei contributi insieme a tutti coloro che si sono lasciati intervistare. Avete dedicato il vostro tempo a contribuire alla sostanza e alla vitalità di questo numero. Vi ringraziamo di cuore per il vostro impegno e per la vostra costruttiva collaborazione. È stato un piacere!

Vi auguriamo una lettura altrettanto piacevole.

Cordialmente,

Laetitia Houlmann e Thomas Burri

ZEM CES

1. Contesto e condizioni quadro nazionali

1.1 Cultura, governance e qualità scolastica

Ivo Schorn, vicedirettore ZEM CES

Lo scopo delle misure per sviluppare e garantire la qualità nel sistema scolastico consiste, da un lato, nell'offrire alle allieve e agli allievi il massimo livello qualitativo possibile in quanto a formazione e ad ambiente di apprendimento e di sviluppo e, dall'altro, nel dimostrare questo livello in maniera documentata. Le autorità scolastiche (Cantoni, Comuni, associazioni professionali, ecc.) e i contribuenti possono così essere certi che nelle nostre scuole le e i giovani vengano istruiti e sostenuti in modo professionale ed efficace. Affinché ciò abbia successo, tutti i soggetti coinvolti, ossia allieve, allievi, insegnanti, direzioni scolastiche ed enti preposti, devono collaborare in modo ben coordinato e costruttivo come sistema globale.

Dagli anni '90, in conformità ai principi del *New Public Management*, la responsabilità della qualità della formazione scolastica nella Svizzera tedesca è stata trasferita dalle autorità e dagli organi di controllo cantonali alle scuole. Allo stesso tempo, le scuole hanno ottenuto la necessaria (parziale) autonomia e le relative competenze di bilancio. Le scuole, e quindi in ultima analisi le direzioni scolastiche, sono state così rese esplicitamente responsabili della qualità dell'insegnamento e della scuola nel suo complesso. Agli enti preposti è stato invece affidato il nuovo compito di definire il quadro di riferimento per le misure di sviluppo e di garanzia della qualità («gestione della qualità») delle scuole e di monitorare la relativa assunzione di responsabilità e la sua effettiva attuazione da parte delle scuole (cfr. anche i capitoli 1.2 e 1.3).

A seguito di questa riorganizzazione di responsabilità e competenze, a partire dagli anni '90 sono stati sperimentati e introdotti diversi sistemi di gestione della qualità a livello secondario II. Un'iniziativa importante è stata quella dell'allora *Conferenza dei Direttori dell'Educazione della Svizzera nord-occidentale (NW EDK)*. Nell'ambito del progetto Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung, Qualità tramite valutazione e sviluppo), la NW EDK ha sviluppato un sistema di gestione della qualità scolastica con un orientamento pedagogico globale, coinvolgendo alcuni licei e scuole professionali interessati. Tale progetto da un lato si è ampiamente diffuso tra le scuole professionali e i licei della Svizzera tedesca, dall'altro ha fornito alla maggior parte dei suoi Cantoni valide idee di base per lo sviluppo di disposizioni quadro cantonali per la gestione della qualità a livello secondario II. Nel corso del progetto Q2E, è emerso chiaramente che un lavoro efficace sulla qualità della scuola richiede un feedback sistematico da fuori, vale a dire il punto di vista esterno. Di conseguenza, sono stati sviluppati e sperimentati primi formati per le valutazioni scolastiche esterne. Nel 2003, le competenze in materia sono state trasferite dalla NW EDK al nuovo *Istituto per la valutazione esterna delle scuole (IFES IPES)*. Da allora, le valutazioni scolastiche esterne sono disponibili per tutti i Cantoni e per tutte le scuole di livello secondario II, mentre lo specifico know-how di valutazione pedagogica è stato ulteriormente sviluppato in modo mirato.

Nel campo della formazione professionale, sistemi di gestione della qualità certificati si sono ampiamente diffusi nel corso degli ultimi due decenni. Molte scuole professionali hanno optato per la certificazione secondo una norma ISO, spesso basata sul sistema più diffuso tra le loro aziende formatorie. Tuttavia, si sono diffuse anche le certificazioni secondo Q2E, QSC, EFQM e ulteriori norme certificabili (cfr. cap. 3.2).

La maggior parte dei sistemi di gestione della qualità impiegati, fra cui in particolare ISO, Q2E, QSC e le sistematiche cantonali vincolanti («disposizioni quadro cantonali per la gestione della qualità»), si basa sull'idea di fondo del miglioramento continuo della qualità attraverso il monitoraggio dei processi e dei risultati («autovalutazione») nonché sui miglioramenti mirati laddove la qualità richiesta non sia stata raggiunta («ciclo PDCA»: plan-do-check-act).

Una panoramica degli sviluppi degli ultimi 20 anni rivela alcune linee generali e idee di fondo che si sono rivelate basilari per un sistema complessivamente funzionante.

Gli aspetti culturali svolgono un ruolo chiave

L'esperienza ha dimostrato che un insegnamento valido, interessante e stimolante, così come ambienti di apprendimento ottimali e favorevoli allo sviluppo, si realizzano al meglio quando il costante impegno per raggiungere questi obiettivi diventa una cultura comune, basata su valori condivisi (cfr. cap. 3.1). Ciò include anche la condivisione e l'accettazione di insuccessi ed errori utilizzandoli in modo produttivo come opportunità di apprendimento. Una cultura di questo tipo «nasce dall'interno» e può essere «creata» o «introdotta» solo in misura limitata; essa è piuttosto il risultato della co-produzione di tutte le parti coinvolte: allieve, allievi, insegnanti, personale non docente, direzioni scolastiche, genitori, aziende formatici e, non da ultimo, gli uffici scolastici. Le qualità di leadership della dirigenza scolastica sono cruciali quanto le competenze del personale insegnante per lo sviluppo e la preparazione di dispositivi di insegnamento-apprendimento e la loro attuazione in classe. Tutto ciò contribuisce a un alto livello di impegno e di responsabilità personale da parte di allieve e allievi, che a loro volta contribuiscono sistematicamente con le loro opinioni e considerazioni all'ulteriore sviluppo dell'insegnamento

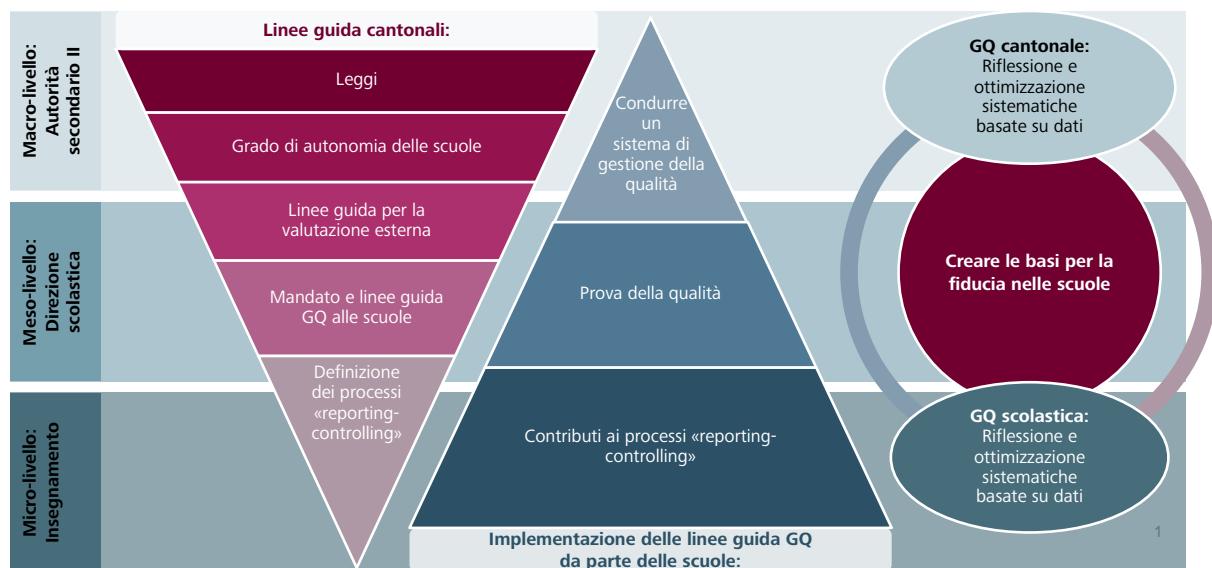
L'arte di una gestione della qualità di successo consiste quindi nell'alimentare e coltivare questa «cultura della qualità» e nel sostenere, documentare e rendere visibili i relativi successi, le sfide e gli ulteriori sviluppi; ciò in maniera documentata, ossia basandosi anche su dati e fatti concreti (cfr. cap. 1.4).

Gli approcci alla gestione della qualità scolastica che richiedono in modo formalistico la rigorosa attuazione di procedure predefinite sono percepiti come «tecnicì» dal personale insegnante e spesso portano a reazioni difensive. I compiti associati alla gestione della qualità vengono percepiti come «oneri aggiuntivi» e, sebbene vengano svolti correttamente, non vengono compresi e utilizzati come opportunità di apprendimento e sviluppo del proprio insegnamento. A ciò contribuisce anche il fatto che il vocabolario del New Public Management e della gestione della qualità proviene originariamente dal mondo degli affari e dell'industria, e quindi non è rivolto direttamente al cuore pedagogico delle e degli insegnanti.

Collaborazione funzionale in un sistema a più livelli: una base irrinunciabile

Come brevemente accennato sopra, ogni regione linguistica della Svizzera ha sviluppato la propria governance a livello secondario II in base alla propria cultura e alla propria storia. Indipendentemente dalle loro specifiche caratteristiche, la cooperazione funzionale, la consapevolezza dei ruoli dei diversi attori del sistema a più livelli e il fatto di basarsi su evidenze documentate, si sono dimostrati fattori di successo.

Una delle basi per una collaborazione di successo è la consapevolezza che ciascun livello agisce e deve agire in base alla propria funzione specifica («logica funzionale»). Inoltre, la governance funziona bene quando, a seconda del rispettivo contesto culturale, le preoccupazioni e i requisiti top-down degli uffici scolastici sono ben armonizzati con le preoccupazioni e i compiti bottom-up. I diversi punti di vista (per esempio tra uffici e direzione scolastica o tra direzione scolastica e insegnanti) sono intrinseci al sistema e quindi «tecnicamente corretti», in quanto chi è titolare di un incarico è lì per svolgere la sua funzione specifica e rappresentare i punti di vista e le preoccupazioni legati alla sua funzione. Anche a questo riguardo, i fattori culturali, come il tono della collaborazione, giocano un ruolo importante. La collaborazione costruttiva si manifesta non da ultimo nella reciproca comprensione degli attori dei diversi livelli per la specifica logica funzionale della controparte, così come la fiducia reciproca si basa sull'affidabilità e sulla chiarezza reciproche, nonché sulle loro prove basate su dati.



Modello di governance a più livelli (Fonte: I. Schorn)

GQ = gestione della qualità

Il continuo cambiamento costituisce una sfida

L'indiscutibile accelerazione degli sviluppi sociali a cui assistiamo oggi rappresenta per le scuole una difficile sfida, in quanto le fasi di calma e consolidamento praticamente non esistono più. Ciò significa che in ogni scuola sono sempre in corso diversi grandi processi di sviluppo con relativi cantieri aperti. Ciononostante, l'insegnamento e il funzionamento della scuola devono essere garantiti in ogni momento ad alti livelli di qualità.

In termini di gestione della qualità, questa situazione richiede un approccio sempre più metodicamente flessibile: oltre a processi di raccolta di dati collaudati e sistematici (interni ed esterni), dovrà essere data sempre più importanza a procedure flessibili, cicli di innovazione leggeri e una gestione dei progetti in grado di garantire la qualità. Tutto ciò sostenuto dalla cultura della riflessione e della co-produzione sopra descritta, come pure dal costante volontà di raggiungere un'elevata qualità dell'insegnamento e della scuola.

1.2 Gestione della qualità come responsabilità condivisa fra guida della scuola e autonomia

Martin Keller e Luci Gommers, Centro di competenza per le scuole di livello secondario II, Istituto per la pedagogia dell'economia (IWP-HSG), Università di San Gallo

Da oltre 50 anni, l'Istituto per la pedagogia dell'economia (IWP-HSG) dell'Università di San Gallo non è solo un centro di formazione per il (futuro) personale docente di scuole professionali e di maturità, ma anche un luogo di formazione continua, consulenza e ricerca per le direttive e i direttori delle scuole di livello secondario II della Svizzera tedesca. In questo contesto, il seguente articolo riflette sulle nostre esperienze nel campo della gestione della qualità. Su incarico di ZEM CES, ci concentriamo sulle tre domande seguenti:

- Quali sviluppi abbiamo osservato negli ultimi anni nel campo della gestione della qualità nelle scuole di livello secondario II?
- Quali sfide devono affrontare le direzioni e le autorità scolastiche in merito alla gestione della qualità?
- Quali domande pongono le scuole all'IWP-HSG quando richiedono una consulenza?

Sviluppi nella gestione della qualità del livello secondario II

Insegnanti, direzioni scolastiche e autorità: tutti desiderano scuole di alta qualità. Anche se la convinzione iniziale degli anni '90 sull'efficacia della gestione della qualità nell'insegnamento e nello sviluppo della scuola si è oggi affievolita, il tema non ha affatto perso importanza. L'idea di base che le scuole abbiano bisogno di una gestione della qualità resta indiscussa. Tuttavia, ci sono opinioni diverse su come la gestione della qualità debba essere organizzata in modo tale che la responsabilità ad essa legata sia condivisa fra le parti interessate.

Nella nostra concezione, la gestione della qualità comprende tutti i meccanismi controllabili orientati al raggiungimento della qualità scolastica desiderata. Essa comprende dunque il monitoraggio sistematico della qualità con l'obiettivo di garantirla e, se necessario, di svilupparla ulteriormente.

Nella sezione che segue, illustriamo tre linee di sviluppo che osserviamo nelle nostre attività di formazione continua e di consulenza nell'ambito della gestione della qualità:

1. Le scuole possono implementare un sistema di gestione e garanzia della qualità progettato internamente o esternamente (cfr. cap. 3.2.1). Le nostre osservazioni mostrano chiaramente che le implementazioni di sistemi di gestione della qualità progettati esternamente (quali FQS, EFQM, Q2E, ISO) e le relative certificazioni sono diminuite a un ritmo crescente nella pratica delle scuole di livello secondario II negli ultimi 20 anni, per essere gradualmente sostituiti da sistemi progettati internamente. Non è raro che le scuole si orientino a un sistema di gestione della qualità progettato esternamente ed esaminino quindi quali elementi adottare oppure adattare e in quale forma, in modo tale che possano consapevolmente inglobare il contesto della specifica scuola.
2. I Cantoni consentono alle scuole un certo margine di manovra grazie alla gestione basata su bilanci globali e mandati di prestazione. Affinché le scuole possano organizzare questo margine di manovra in modo vantaggioso per il sistema cantonale nel suo complesso, è tuttavia necessario un quadro di riferimento. Le disposizioni quadro cantonali, che prevalgono sul margine di manovra delle stesse scuole, stanno di fatto diventando sempre più importanti. Ciò è tanto più vero quanto più spesso le scuole sviluppano sistemi di gestione della qualità interni. La natura vincolante dei sistemi di gestione della qualità esterni e delle relative certificazioni scompare. Di conseguenza, si aprono margini di manovra a due diversi livelli: uno macroscopico tra i Cantoni e le scuole (cfr. cap. 2) e uno intermedio all'interno delle scuole (cfr. cap. 3) nel caso in cui queste non definiscano il proprio sistema di gestione della qualità secondo standard predefiniti. Questi margini di manovra sono al momento (o dovranno in futuro essere) rinegoziati.

3. Nell'ambito del controllo sistematico della qualità (valutazione), tradizionalmente si distingue tra valutazione esterna e autovalutazione. Tuttavia, la distinzione tra queste due forme di base non è (o non è più) chiara nella pratica e sta diventando sempre più sfumata. Le classiche valutazioni esterne (cfr. cap. 5.2), completamente demandate a un'istituzione esterna, continuano a svolgere un compito centrale nell'ambito del controllo della qualità (per esempio ZEM CES, ex IFES IPES). Allo stesso tempo, si rileva che le scuole tendono sempre più all'autovalutazione, per quanto non la realizzino autonomamente nella sua «forma pura», ma richiedano sempre più spesso un supporto esterno per la sua concezione, sperimentazione e attuazione, nonché per l'analisi dei dati e la formulazione delle corrispondenti misure di sviluppo. In questo senso, è possibile osservare da un lato la dissoluzione della distinzione tra autovalutazione e valutazione esterna; dall'altro una chiara professionalizzazione delle scuole nell'area dell'autovalutazione.

Sfide per direzioni e autorità scolastiche

Accogliamo con favore il fatto che le scuole, come accennato all'inizio, stiano sempre più implementando sistemi interni di gestione della qualità. A differenza dei sistemi di gestione della qualità progettati esternamente, che sono concettualmente concepiti per essere indipendenti da singole situazioni, con i sistemi di qualità interni le scuole possono lasciare tutto lo spazio necessario al loro specifico contesto. Alvin Gouldner sottolinea l'importanza di questa idea affermando che «context is everything». Nulla può essere compreso prescindendo dal suo contesto, perché è il contesto che dà significato a ciò che pensiamo e facciamo. Consideriamo tale comprensione della gestione della qualità come un'opportunità cruciale per le concettualizzazioni interne. Il fattore a riguardo determinante è il contesto della rispettiva scuola. Questo cambiamento di prospettiva è di vasta portata; ciò e pone tre sfide fondamentali tanto per le direzioni quanto per le autorità scolastiche:

1. In primo luogo, è importante che le scuole utilizzino efficacemente il proprio margine di manovra nella gestione della qualità. Se, come descritto in precedenza, il contesto della specifica scuola deve essere il fattore che dà forma concreta alla gestione della qualità, le scuole o i loro attori devono (voler) assumersene la responsabilità. Un tale processo di cambiamento non avviene da solo. Sappiamo dalla meccanica che un sistema può essere portato da un vecchio a un nuovo stato di equilibrio solamente attraverso un'iniezione di energia. Se le strutture superficiali non esistono più nel senso di concetti e strutture processuali predefinite, allora esse devono essere sviluppate con forze proprie. In questo contesto, la gestione della qualità deve essere intesa più come una parte intrinseca del sistema e meno come un'area da gestire separatamente. Da questa prospettiva, la gestione della qualità utilizza i processi scolastici esistenti ovvero si ricollega a essi. Sostenuta dalla strategia scolastica e dal profilo della scuola, la gestione della qualità permea l'intera scuola e il suo ambiente. In questo lavoro di sviluppo emergono tre domande:
 - Su quali aspetti della scuola e del suo ambiente, basati sull'evidenza, dovrebbe concentrarsi la gestione della qualità? Le ricerche sull'efficacia della scuola forniscono a riguardo un utile orientamento.
 - Come si collega la gestione della qualità ai processi scolastici in modo da consentire un'efficace garanzia e sviluppo della qualità?
 - Quali strumenti tanto individuali (cfr. cap. 4.1) quanto pensati per l'intera scuola (cfr. cap. 3), a seconda della situazione, vengono utilizzati per realizzare un monitoraggio della qualità affidabile, valido, gestibile e sistematico?
2. In secondo luogo, le scuole devono chiedersi come si possa progettare un lavoro di qualità in modo che esso sia riconosciuto dal personale docente come significativo, gestibile e utile alla pratica pedagogica. Le nostre osservazioni corrispondono a risultati scientifici – e confermano che, di fatto, esiste un problema di accettazione. Esso si manifesta in diversi aspetti. Uno riguarda la teoria della dipendenza dal contesto, già sottolineata in precedenza. Affinché la gestione della qualità sia efficace a livello di processo centrale della scuola (pianificazione e sviluppo delle lezioni), è necessaria una progettazione del processo specifica a seconda della situazione. Le caratteristiche particolari e l'interazione dei fattori specifici della singola scuola e dei suoi attori devono essere

tenute in maggiore considerazione. Riteniamo che ciò aumenti in particolar modo il senso dello scopo e dei benefici che ne risultano per la pratica pedagogica.

3. La terza sfida riguarda l'organizzazione dei compiti, delle competenze e delle responsabilità tra le scuole e le autorità scolastiche. Il «nuovo» margine di manovra sopra menzionato deve essere chiaramente definito nel contesto di un discorso di responsabilità condivisa. I Cantoni devono poter svolgere il loro ruolo di custodi di un sistema complessivo funzionante, e le loro disposizioni quadro devono garantire che le singole scuole siano guidate in una direzione che vada a vantaggio del sistema complessivo. Si tratta qui di disposizioni quadro sovraordinate allo spazio organizzativo della scuola, condivise dalle scuole stesse e su cui le autorità scolastiche possono chiedere un riscontro. Oltre che nella natura vincolante delle disposizioni quadro, questo riscontro si riflette altresì nel fatto che esistono processi di valutazione e di feedback atti a rendere visibile l'impatto del lavoro della scuola sulla qualità. D'altra parte, alle scuole deve essere necessariamente garantito un proprio spazio organizzativo. È un compito importante dei Cantoni rispettare la loro autonomia e garantire loro questa essenziale libertà. Un lavoro efficace sulla qualità dipende altresì dalla conoscenza e dalla comprensione dei sottosistemi: dipartimenti, gruppi disciplinari, gruppi di sviluppo della qualità e della scuola, gruppi di lavoro, di progetto e di coordinamento, fino a tutte le attività didattiche svolte a livello individuale. Queste strutture profonde sono spesso accessibili solo a quanti sono operativamente attivi nel rispettivo campo. Allo stesso tempo, per chiudere il cerchio, i sottosistemi e i loro attori devono efficacemente utilizzare le loro conoscenze per svolgere un lavoro professionale di qualità. I Cantoni e le loro specifiche disposizioni quadro operano pertanto in una classica «area di tensione» tra autoregolamentazione e controllo esterno e lo fanno richiedendo una riflessione differenziata sulla pratica e sull'autosviluppo delle scuole senza tuttavia ricorrere a strumenti di intervento diretto (operativo).

Fabbisogno di supporto esterno da parte delle scuole

In conclusione vengono delineate le aspettative delle direzioni scolastiche nei confronti del supporto esterno. Tali aspettative possono essere intese come conseguenza degli sviluppi e dei problemi sopra menzionati nella gestione della qualità nelle scuole di livello secondario II.

Le scuole apprezzano la libertà di potersi sganciare da sistemi di gestione della qualità esterni (e quindi il fatto di avere un margine di manovra per sviluppare un proprio sistema di gestione della qualità che sia adatto alla propria istituzione e alla propria cultura scolastica). Allo stesso tempo, desiderano tuttavia indicazioni su come impostare un proprio sistema di gestione della qualità. Le domande che le scuole ci sottopongono possono essere classificate nelle seguenti diverse aree:

Aiuto nell'interpretazione e nell'orientamento rispetto alle disposizioni quadro cantonali

Quali sono gli obblighi per le scuole? Dove e in che misura le scuole hanno un margine di manovra? In che modo le scuole possono utilizzare la stabilità e la prevedibilità acquisite attraverso le disposizioni quadro cantonali per il proprio lavoro sulla qualità? Come è possibile collegare efficacemente le disposizioni cantonali (sovraordinate) al contesto (subordinato) della scuola?

Identificare e costruire l'architettura di processo

Come devono essere strutturati i processi nella scuola? Come si possono utilizzare i processi esistenti per un'efficace garanzia e un efficace sviluppo della qualità? A titolo d'esempio:

- il lavoro con piani pluriennali basati sul profilo o sulla strategia della scuola
- l'inserimento, l'organizzazione, la preparazione, l'implementazione e il follow-up dei colloqui formali di valutazione del personale o, se applicabile, delle valutazioni del personale nell'area della gestione e dello sviluppo del personale
- l'organizzazione e l'interazione di valutazioni esterne e autovalutazioni
- i processi di feedback con i gruppi di stakeholder interni ed esterni alla scuola

Descrivere le aree tematiche della gestione della qualità

Le questioni di contenuto sono strettamente collegate all'identificazione e allo sviluppo di un'architettura di processo. In parole poche, si tratta della domanda: CHE COSA? Su quali aspetti tematici della scuola e del suo ambiente, basati sull'evidenza, dovrebbe concentrarsi il lavoro sulla qualità?

Importanza della cultura scolastica nella gestione della qualità

Come si può tenere conto dell'unicità della cultura scolastica? Come sono collegabili la creazione e lo sviluppo di una nuova prospettiva, come quella delineata in questo articolo, rispetto alla precedente gestione della qualità? Come devono essere comunicati e attuati i cambiamenti? Chi deve essere coinvolto? Come è possibile dimostrarne la rilevanza o il valore aggiunto per l'insegnamento?

Struttura e organizzazione

Quali strutture e quali processi di gestione condivisa dovrebbero essere sviluppati o adattati sulla base di una comprensione della gestione della qualità legata al contesto? Chi deve essere responsabile della gestione della qualità in queste strutture di gestione condivisa e con quale ruolo? Come devono essere strutturati i compiti, le competenze e le responsabilità?

Strategia

Come viene ancorata la gestione della qualità? Come è ulteriormente collegata alla strategia e allo sviluppo della scuola?

1.3 Il ruolo della direzione scolastica nello sviluppo della qualità

Nathalie Valière¹, professoressa associata e Laurent Droz, professore associato, responsabile dell'insegnamento per il livello secondario II, Alta scuola pedagogica del Canton Vaud, Losanna

Quali sono le sfide di garanzia della qualità che le direzioni scolastiche devono affrontare?

Tutti gli attori del sistema educativo sono impegnati a fornire un insegnamento di alta qualità. Si tratta di una sfida tanto più fondamentale in quanto si ricollega alla missione primaria della scuola: garantire a ogni allieva e a ogni allievo le migliori opportunità possibili di apprendimento, di realizzazione e di sviluppo come persona e come cittadina o cittadino.

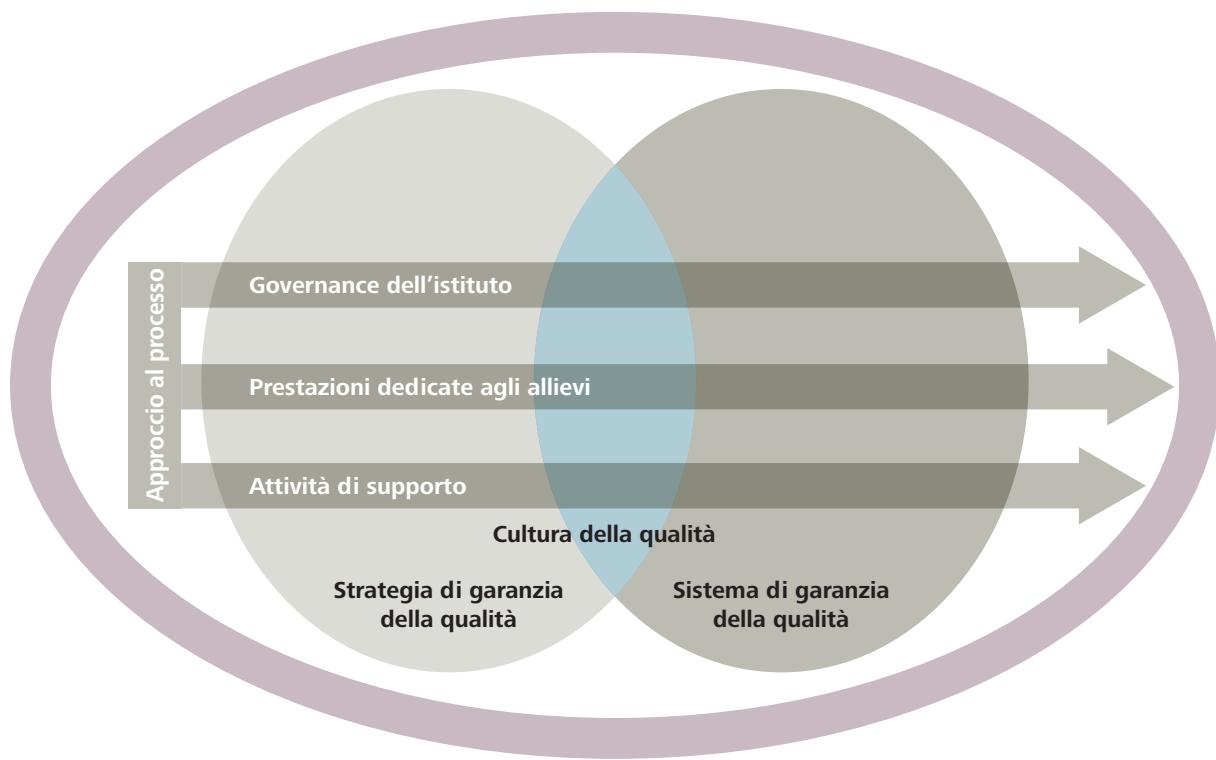
Tuttavia, in alcuni Cantoni e a seconda del livello d'insegnamento, i cambiamenti nel quadro legislativo e normativo lasciano intravvedere una crescente tendenza a imporre condizioni alla qualità della scuola quali il coinvolgimento delle parti interessate (sia interne sia esterne) in merito al miglioramento continuo dell'insegnamento e del funzionamento dell'istituto o ancora l'obbligo di trasparenza nei confronti dei diversi partner. Le organizzazioni coinvolte sono altresì incoraggiate a sviluppare gradualmente delle procedure di qualità volte a favorire la co-costruzione e a rafforzare la fiducia delle persone interessate.

Pertanto, la garanzia della qualità è ancora oggetto di rappresentazioni fra loro contrastanti, sia riguardo ai suoi fondamenti sia riguardo ai suoi obiettivi (Mispelblom Beyer, 1999). Il concetto è oggetto di controversie a cui il mondo della scuola non fa eccezione, soprattutto nella Svizzera romanda. Ciò va considerato come un'eco delle iniziative intraprese nelle università francesi negli anni '90, che hanno contribuito in modo determinante a cambiare gli «ecosistemi universitari», ovvero come parte di una più ampia reticenza nei confronti della «nuova gestione pubblica» (Emery & Giaque, 2005; Chappoz & Pupion, 2012)? Questo tipo di domanda evidenzia la finezza del tema della qualità, ma anche l'emergere di un campo di tensioni: «Come ci si può rifiutare di fare qualità? Come si può non voler diventare eccellenti? Non ha senso opporsi a tali argomentazioni, perché, evidentemente, ciò che da voi ci si aspetta è ciò che va nella giusta direzione!» (De Gaulejac, 2016).

Questa nuova «onda di qualità» pone le direzioni scolastiche di fronte a numerose sfide, a seconda del grado di implementazione che si intende realizzare. Sebbene le procedure di garanzia della qualità possano basarsi su standard e regolamenti, ogni modalità attuativa deve tuttavia rimanere unica, in quanto fa parte della costruzione storica e della cultura specifica di ogni singola scuola – e a seconda del contesto in cui operano, i gruppi di gestione della qualità possono prestarvi un'attenzione solamente relativa oppure farne una componente chiave dello sviluppo dell'organizzazione.

¹ Docente presso la PH Vaud per due moduli del CAS «Formation en direction d'institutions de formation» (FORDIF): «La conduite de projets en milieu éducatif», «La place de la qualité dans le pilotage d'une institution de formation».

Nella sua accezione più ampia, l'integrazione della qualità nel processo di governance della scuola comporta l'esame delle seguenti dimensioni:



Sistema di gestione della qualità integrato nel funzionamento dell'istituto (Fonte: N. Valière/ L. Droz)

Ambiente esterno comune a tutti gli istituti:

Questioni politiche e sociali relative ai settori dell'insegnamento, dell'educazione e della formazione (inclusività, sostenibilità, digitalità, ecc.)

Contesto interno a ciascun istituto:

Cultura della qualità

- Quali **valori** sono alla base della nostra cultura della qualità?
- Questi valori sono condivisi da tutti le parti interessate, formalizzati e comunicati?

Strategia di garanzia della qualità

- La nostra visione del funzionamento della scuola fa parte di una **prospettiva sistematica** che integra **l'approccio al processo e la gestione dei rischi**?
- Come coinvolgiamo i nostri **partner** interni ed esterni nel **miglioramento continuo** della qualità della scuola?

Sistema di garanzia della qualità

- Quali sono gli **obiettivi** (in ciascuno dei processi dell'istituto) in termini di **miglioramento continuo, trasparenza** e/o rafforzamento della **fiducia** delle persone interessate?
- Quali sono i **dispositivi** utilizzati per **valutare** questi obiettivi (revisione della direzione, questionari di soddisfazione, autovalutazione, valutazione esterna, ecc.)?
- Disponiamo di un piano di sviluppo per il **monitoraggio** e la **valorizzazione** delle iniziative di qualità intraprese e/o ancora da intraprendere?

Queste dimensioni mostrano quanto lo sviluppo di processi di garanzia della qualità richieda una leadership di supporto, sia all'interno sia all'esterno degli istituti scolastici, affinché essa sia portatrice di significato e duri nel tempo.

È chiaro che non esiste una soluzione «chiavi in mano» per garantire la qualità della scuola e il suo sviluppo, e che spetta a ogni singolo istituto determinare il modo in cui raggiungere i propri obiettivi in una prospettiva di apprendimento collettivo (Audoux & Gillet, 2020). Considerando che gli attori del sistema ne garantiscono continuamente la regolazione (de Terssac, 2003) e tenendo conto della loro capacità di innovazione nel quotidiano (Alter, 2000), ci si chiede peraltro in che misura l'implementazione di procedure di garanzia della qualità contribuisca allo sviluppo di «organizzazioni che apprendono». (Mintzberg, 2003)

Se le risorse a disposizione fossero limitate e se la riduzione dei costi prevalesse su altri criteri, gli effetti potrebbero rivelarsi devastanti e contribuire all'immagine negativa associata ai termini di garanzia/controllo della qualità, con il rischio persino di essere associata a una «farsa politica» (Mispelblom Beyer, 1999).

Quali sono i fabbisogni delle direzioni scolastiche e come sono sostenuti da FORDIF (Formation en Direction d'Institutions de formation)?

La realtà del campo evidenzia una serie di cambiamenti sociali complessi e consequenziali, come la graduale trasformazione dei metodi di insegnamento e di apprendimento (in particolare per quanto riguarda la trasformazione digitale), il rafforzamento del bisogno sociale di differenziazione e di inclusione nonché la crescente importanza delle questioni relative alla sostenibilità ecologica, economica e sociale. Il personale dirigente e insegnante deve pertanto affrontare le variazioni dell'ambiente, oggi descritto come «volatile, incerto, complesso e ambiguo» (VICA). Questo fabbisogno di costante adattamento ai cambiamenti non è una novità, ma è oggi ancora più pressante, dato il crescente peso che i progetti di riforma scolastica hanno assunto negli ultimi trent'anni (Huguenin et al., 2019).

In questo contesto, spetta alle direzioni scolastiche individuare le linee di forza che consentiranno all'organizzazione scolastica e alle parti interessate di evolvere insieme nel modo più fluido possibile di fronte a questa moltitudine di cambiamenti. L'integrazione della qualità nella gestione delle scuole può essere una leva in questo senso, in quanto fornisce una panoramica degli obiettivi da raggiungere e delle azioni da intraprendere sotto forma di «portafoglio di progetti». Questo approccio consente di riconoscere e di tenere in considerazione la complessità del sistema. I parametri di riferimento così stabiliti facilitano lo sviluppo di una visione strategica della gestione della scuola ed evidenziano gli obiettivi perseguiti a livello operativo, e la visione così ottenuta conferisce all'organizzazione e a tutte le persone coinvolte una maggiore stabilità.

Nell'ambito del CAS FORDIF, una formazione di mezza giornata è dedicata in particolare al «ruolo della qualità nella conduzione di un'istituzione di formazione». L'obiettivo consiste nel familiarizzare le persone partecipanti con i concetti di «cultura della qualità», «sistema di garanzia della qualità» e «strategia di garanzia della qualità». Ancora una volta, l'obiettivo non consiste nel fornire «risposte pronte per l'uso», quanto piuttosto nell'offrire loro chiavi di lettura che aiutino a rispondere a più domande specifiche per ciascun contesto, quali: l'introduzione di procedure di qualità è una questione riservata agli specialisti o è per tutti? Come si può integrare l'obiettivo di una certificazione (come «risultato» che attesta la conformità a criteri esterni) in una logica di miglioramento continuo (come parte di un «processo» riflessivo interno dell'organizzazione)? A questo riguardo viene privilegiato l'apporto di strumenti metodologici. I contenuti della formazione vengono arricchiti da esempi, corrispondentemente documentati, in modo da favorire lo scambio di pratiche. I partecipanti che si trovano all'inizio del processo possono così imparare da altri modelli e trarne ispirazione per arricchire i processi in corso nella propria struttura. La gestione della qualità è collegata ad altri temi offerti in questo CAS, tra i quali la gestione di progetti, il management, la leadership e la comunicazione.

D'altro canto, i team interessati possono chiedere all'Alta scuola pedagogica di organizzare formazioni, accompagnamenti e/o workshop su misura. Sebbene si tratti di servizi richiesti raramente, essi potrebbero contribuire a

integrare la qualità nel processo di governance delle scuole a seconda delle loro caratteristiche specifiche, consentendo così alle direzioni scolastiche come pure agli altri attori della comunità scolastica di «incontrarsi» nel campo della qualità, beneficiando di competenze esterne a costi contenuti.

Come si è evoluto lo sviluppo della qualità negli ultimi anni?

Nell’arco di un decennio, la qualità scolastica e il suo sviluppo hanno assunto un’importanza crescente nei settori dell’insegnamento, dell’istruzione e della formazione. Sebbene la garanzia di qualità non sia stata normata, sempre più processi portano verso una sua certificazione.

Da un lato, la Svizzera ha affermato la propria volontà di basare l’attrattività delle sue **scuole universitarie** conformandosi ai requisiti di qualità dello Spazio europeo della formazione superiore (Schenker-Wicki A., 2002). Ciò è dimostrato in particolare dall’entrata in vigore, dal 2015, della Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU) e dagli standard di qualità che ne derivano. Con la LPSU, la Confederazione ha adottato uno strumento volto a controllare l’accesso alla sua formazione superiore: tutte le istituzioni, pubbliche o private, che desiderano mantenere o ottenere il diritto di essere chiamate «università», «scuola universitaria professionale» o «alta scuola pedagogica» (incluse le forme composte o derivate di tali denominazioni), devono sottoporsi a un accreditamento istituzionale. Per tali istituzioni si tratta sia di controllare periodicamente la qualità del proprio funzionamento e dei propri servizi sia di assicurare la garanzia e lo sviluppo della qualità a lungo termine. L’accreditamento istituzionale rappresenta un «label di qualità» essenziale per le istituzioni svizzere, al fine di garantire la loro appartenenza al sistema universitario.

Da oltre vent’anni, le **scuole professionali** si adoperano per conformarsi alle disposizioni di legge e alle ordinanze federali sulla formazione professionale. Di fatto, la Legge federale sulla formazione professionale del 2002 contiene un articolo sullo sviluppo della qualità (art. 8, LFPr, 412.10). Per esempio, la Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP), organo della CDPE, si è accordata nel 2011 su un documento quadro per un sistema denominato «Piano di garanzia della qualità per la formazione professionale pratica nelle scuole medie di commercio».

Per quanto riguarda la **scuola media superiore**, l’entrata in vigore del Regolamento e dell’Ordinanza concernenti il riconoscimento degli attestati di maturità liceale il 1° agosto 2024 rappresenta un importante cambio di paradigma. Questo quadro prescrittivo pone la garanzia della qualità, il suo sviluppo e la sua «rendicontazione» tra le condizioni necessarie a dimostrare la conformità dei titoli rilasciati ai requisiti stabiliti a livello nazionale. In questo contesto, spetterà a tutti i circa 180 licei della Svizzera mettere in atto dei sistemi adeguati entro i tempi previsti.

Questi sviluppi testimoniano un incoraggiamento indiretto a «professionalizzare la qualità» all’interno dei team di gestione coinvolti in questi tipi di valutazione esterna. Essi dimostrano che la garanzia della qualità sta gradualmente guadagnando terreno nel settore dell’istruzione, dell’insegnamento e della formazione. Ciò solleva tuttavia una serie di domande all’interno delle organizzazioni stesse: quali sono gli effetti dello sviluppo delle procedure di garanzia di qualità sulle culture degli istituti scolastici? In che modo queste iniziative migliorano la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento da parte delle allieve e degli allievi e, di conseguenza, la realizzazione della missione della scuola? Che impatto hanno sulle condizioni di lavoro e di apprendimento? In modo ancora più fondamentale, queste domande rinviano poi alla «sostenibilità della qualità»; in altre parole agli strumenti che possono essere adottati internamente a ogni istituto per garantire la coerenza e la sostenibilità di queste stesse procedure.

Quali specificità presenta il livello secondario II?

Nel 1995, nell’ambito della precedente revisione della O/RRM, era stato previsto un progetto di garanzia della qualità, che è stato tuttavia abbandonato nel corso del processo. La paura degli eccessi del *New Public Management*, molto in voga all’epoca, ha chiaramente giocato un ruolo rispetto a questa decisione (Dubs 1995, p. 118 e 132). Nella pubblicazione finale del progetto, R. Dubs, fervente sostenitore dei sistemi di qualità e membro del gruppo

di lavoro sulla nuova maturità, sottolineò come i sistemi di qualità avrebbero dovuto essere introdotti da molte scuole nel contesto dell'autonomia concessa loro dai Cantoni (Dubs, 1995, 129–130).

Questa riserva rimarrà tale, in quanto in seguito alla revisione parziale della O/RRM del 2007, la raccomandazione del gruppo di lavoro di introdurre una disposizione che esigesse l'istituzione di un sistema di gestione della qualità da parte delle scuole è rimasta inascoltata (rapporto 2006, p. 25). Di conseguenza, il nuovo articolo 28 della O/RRM del 2024 rappresenta il culmine di quasi trent'anni di lavoro volti a introdurre questo requisito. È pertanto importante che la sua attuazione fornisca alle scuole di maturità un reale valore aggiunto, per non correre il rischio di veder riemergere vecchi dubbi o fantasmi del passato.

Per le scuole di livello secondario II, la maggior parte dei Cantoni di lingua tedesca dispone oggi di linee guida esplicite per la garanzia e per lo sviluppo della qualità sotto forma di leggi e/o di ordinanze, in linea con la logica e per le ragioni esposte da Dubs nel 1995 (Dubs 1995, pp. 129–130). Nella Svizzera romanda, al contrario, le misure di garanzia e di sviluppo della qualità per le scuole di maturità sono ancora agli inizi. Di conseguenza, la situazione è qui destinata a cambiare nei prossimi anni. Si tratta di un'opportunità per ridiscutere il significato del termine «garanzia della qualità», nonché le aspettative legate alla produzione di «rapporti» finalizzati a riferire alla Commissione svizzera di maturità (CSM) sul «rispetto dei requisiti minimi».

In questa fase di implementazione delle iniziative di garanzia e sviluppo della qualità, sembra essenziale perseguire una volontà comune, tuttavia specifica per ogni contesto, di coinvolgere tutti gli attori della scuola in una dinamica di «organizzazione che apprende» (Mintzberg, 2003).

Bibliografia

- Alter, N.** (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- Audoux, C. & Gillet, A.** (2000). Le(s) collectif(s) de travail comme ressource. Capacitation et management. Rey, F. et Vivès, C. *Le monde des collectifs. Enquêtes sur les recompositions du travail*, Teseo, 251–272.
- Chappoz, Y. & Pupion, P.** (2012). Le New Public Management. Dans *Gestion et management public*, 1(2), 1–3.
- de Gaulejac, V.** (2015). «Grand entretien avec Vincent de Gaulejac: oui, il y a quelque chose à changer dans notre société malade de la gestion». *Prismes n°22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 4–11.
- de Terssac, G.** (2003). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: Débats et prolongements. La Découverte.
- Dubs, R.** (1995), «Innovation und Qualität am Gymnasium», «De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité de 1995», CDIP.
- Emery, Y. & Giauque D.** (2005). Paradoxes de la gestion publique. Paris, L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M., Yvon, F. & Perrenoud, D.** (2019). Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires. Ed. L'Harmattan.
- Lanarès, J.** (2016). «La culture qualité n'a de sens que si elle se construit sur des valeurs partagées». *Prismes n° 22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 61–63.
- Mintzberg, H.** (2003). Le pouvoir dans les organisations. Éditions d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F.** (1999). Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur. Éditions SYROS.
- Schenker-Wicki, A.** (2002). Accréditation et assurance qualité: le modèle suisse. Dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 14, 29– 1. Éditions de l'OCDE.

1.4 Sviluppo della scuola basato sui dati – idee e condizioni di successo

Beat Rechsteiner, assistente senior, e **Katharina Maag Merki**, docente di Teoria ed empiria dei processi formativi nelle scuole, Istituto di Scienze della formazione (Institut für Erziehungswissenschaft IFE), Università di Zurigo

Lo sviluppo scolastico basato sui dati può essere definito come la raccolta e l'analisi sistematica di diversi tipi di dati per decisioni pedagogiche (Hamilton et al., 2009). Lo sviluppo scolastico basato sui dati si fonda sull'idea che le decisioni prese dalle scuole per sviluppare le loro pratiche pedagogiche debbano essere informate dalle migliori conoscenze disponibili e non dall'intuizione, dalle preferenze normative o da semplici «opinioni e convinzioni». Lo sviluppo scolastico basato sui dati è pertanto strettamente legato a un approccio sistematico e orientato a obiettivi in diversi passaggi, al fine di migliorare continuamente la pratica pedagogica. Il primo passo consiste nell'analizzare i punti di forza e di debolezza della pratica scolastica e nell'identificare le possibili cause. Nella fase successiva, vengono individuate e attuate misure adeguate a rimediare ai punti deboli identificati. In un nuovo processo di identificazione e di analisi, vengono quindi rivisti gli effetti previsti di queste misure, tenendo conto anche dei possibili effetti indesiderati. Se i risultati sono ancora insoddisfacenti, vengono definite e attuate ulteriori misure (Maag Merki & Emmerich, 2011). Questo processo ideale di sviluppo scolastico basato sui dati corrisponde alla «pratica pedagogica informata dalla ricerca» (research-based teaching; Brown, Schildkamp & Hubers 2017), che ha acquisito particolare importanza negli ultimi 20 anni a seguito dell'implementazione di nuovi strumenti di gestione (Altrichter & Maag Merki, 2022).

Sebbene l'idea di uno sviluppo delle scuole «basato sull'evidenza» sia diventata sempre più importante nei Paesi di lingua tedesca negli ultimi decenni (*ibid.*), non si tratta di un approccio del tutto nuovo. Gli attori della scuola (quali la direzione, il personale insegnante o le autorità scolastiche) hanno sempre utilizzato dati come base per migliorare il proprio lavoro (per esempio: risultati degli esami, feedback di allieve, allievi e genitori o ancora informazioni provenienti dal coaching collegiale). Tuttavia, si può dire che negli ultimi anni molte cose sono cambiate sensibilmente nel sistema formativo, per cui l'impiego dei dati ha oggi assunto un significato diverso (Mandinach & Schildkamp, 2021). È particolarmente significativo che sia cambiata non solamente la *quantità di dati disponibili* (le scuole hanno ora a disposizione una quantità di informazioni molto maggiore rispetto al passato) ma anche il *tipo di dati* che possono essere utilizzati nel processo di sviluppo della scuola. Colpisce, a questo proposito, l'accesso a dati provenienti da ispezioni o valutazioni scolastiche, così come la disponibilità di dati standardizzati sulle prestazioni delle allieve e degli allievi, che forniscono al personale insegnante un feedback sul livello di prestazione delle singole allieve e dei singoli allievi in un contesto comparativo più ampio e trasversale alle classi.

Oltre a ciò, con l'emergere di una crescente responsabilità delle scuole nei confronti del pubblico e con l'obbligo legale di sviluppo della scuola, sono emerse nuove aree di applicazione e nuovi requisiti per l'impiego dei dati nel contesto scolastico. Ciò è evidente, per esempio, per il fatto che nella valutazione esterna di un istituto scolastico, la compilazione e l'interpretazione delle prestazioni fino a quel momento svolte debbano essere basate su dati. È altresì evidente che, per analizzare la qualità della scuola nell'ambito delle procedure di valutazione, oltre alle valutazioni del personale insegnante e della direzione scolastica, vengano intervistati anche le allieve e gli allievi e che i corrispondenti risultati vengano impiegati per la valutazione complessiva.

Tuttavia, questa espansione quantitativa e sostanziale dei dati non dice di per sé nulla sul fatto che lo sviluppo scolastico basato sui dati sia effettivamente uno strumento efficace per migliorare le scuole e sviluppare ulteriormente la qualità della loro pratica pedagogica. Piuttosto, diversi studi dimostrano che i prerequisiti per un uso efficace dei dati ai fini dello sviluppo scolastico sono complessi - e che c'è il rischio che, sebbene siano disponibili molti dati, questi abbiano uno scarso valore informativo per lo sviluppo della qualità. Oltre a ciò, l'impiego dei dati da parte delle scuole può essere eccessivamente impegnativo o richiedere troppo tempo, cosicché i dati stessi tendono a «scomparire in un cassetto» e non vengono affatto utilizzati per orientare i progetti di sviluppo scolastico (né come punto di partenza né per il monitoraggio e la valutazione delle misure adottate) (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Qual è il potenziale dello sviluppo scolastico basato sui dati e perché nella pratica ha un impatto limitato rispetto alle aspettative?

Secondo la logica di base, l'impiego dei dati dovrebbe aiutare i vari attori scolastici a determinare la loro situazione attuale nel modo più accurato e oggettivo possibile e a prendere quindi le decisioni più appropriate ed eque per lo specifico contesto scolastico locale rispetto a quelle che si baserebbero esclusivamente sull'intuizione dei singoli attori. Di conseguenza, l'impiego di dati per lo sviluppo della scuola, se condotto in modo efficace e con un obiettivo ristretto ai processi di apprendimento scolastico, può aiutare a rispondere meglio alle esigenze di tutte le allieve e di tutti gli allievi (Mandinach & Schildkamp, 2021). Ciò può riflettersi, per esempio, in un aumento delle loro competenze, sia specifiche in una certa materia sia interdisciplinari, o nel loro benessere scolastico generale, indipendentemente dal loro background socio-economico e familiare (*ibid.*).

Nonostante l'uso diffuso dell'approccio allo sviluppo scolastico basato sui dati (visibile, per esempio, nell'uso crescente di test comparativi standardizzati nelle scuole primarie e di livello secondario), purtroppo non sono stati osservati cambiamenti profondi nella pratica scolastica attuale e, concretamente, nei risultati delle allieve e degli allievi (Feldhoff & Maag Merki, im Druck; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016; Wurster, 2019).

Le possibili ragioni di ciò potrebbero risiedere nel fatto che lo sviluppo scolastico basato sui dati è *estremamente complesso, e che non esistono ricette semplici su come i dati possano essere utilizzati efficacemente per sviluppare ulteriormente la pratica scolastica*. Di conseguenza, lo sviluppo scolastico basato sui dati non è delineato nella ricerca come un processo lineare e prevedibile, quanto piuttosto come un'impresa impegnativa e interminabile (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021).

- Si tratta di un'impresa impegnativa perché uno sviluppo scolastico efficace basato sui dati è influenzato da numerosi fattori, tra cui l'interazione dei diversi attori interessati all'interno e all'esterno di una scuola, ciascuno con le proprie convinzioni, approcci e propositi nel trattare i dati (Goffin, 2023). Nel processo di sviluppo si presentano altresì diverse sfide, alle quali è necessario rispondere in modo competente (cfr. Tabella).
- Oltre a ciò, si tratta di un'impresa interminabile perché lo sviluppo scolastico basato sui dati va inteso come un processo ciclico (Mandinach & Schildkamp, 2021) che pone richieste particolarmente elevate in merito alle competenze di tutti gli attori scolastici. La sua natura ciclica può essere vista nelle diverse fasi, fra loro interconnesse, dello sviluppo scolastico basato sui dati, ognuna delle quali porta con sé le proprie problematiche. Queste includono, per esempio, la formulazione di obiettivi chiari e raggiungibili, la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati, la definizione di misure appropriate ed efficaci per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nonché la verifica dell'efficacia delle misure adottate. In tal modo si creano le basi per la negoziazione di (ulteriori) obiettivi, così che il processo ricomincia da capo.

Un'altra possibile causa è il fatto che la *mera disponibilità di dati molto raramente porta a un processo decisionale basato su di essi e a un corrispondente sviluppo della qualità* (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021). I dati assumono significato solo se qualcuno glielo attribuisce. Inoltre, le informazioni da essi fornite sono spesso soltanto una «*conoscenza descrittiva*». Per interpretare i dati in modo significativo, gli attori scolastici hanno bisogno di conoscenze esplicative in modo da identificarne le possibili cause e da derivarne conoscenze su come agire e attuare cambiamenti in modo da raggiungere i propri obiettivi (Maag Merki & Emmerich 2011). La scuola deve elaborare queste conoscenze da sola, a meno che non possa contare sul supporto di altri attori che la aiutino a raccogliere, analizzare e interpretare i dati in termini di competenze e di tempo. Inoltre, i dati spesso *non consentono una chiara e semplice attribuzione di cause ed effetti* (Feldhoff & Maag Merki, in stampa).

Ancora, il *comportamento pedagogico non può essere cambiato a piacimento*, anche se sono disponibili ‘buoni’ dati e informazioni sulle possibili problematiche, in quanto il contesto sociale delle scuole, i regolamenti, le disposizioni o le restrizioni stabilite dalle autorità limitano il loro margine di manovra (Feldhoff & Maag Merki, in stampa).

Quali difficoltà potrebbero insorgere nello sviluppo scolastico basato sui dati?

| Possibili difficoltà | In che cosa consiste uno sviluppo scolastico efficace basato sui dati? |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cosa? (Contenuti, obiettivi e standard) | |
| Contenuti non chiari | Sappiamo in che cosa consiste il nostro sviluppo scolastico. |
| Obiettivi non chiari | Gli obiettivi sono chiari. Sappiamo esattamente dove vogliamo andare. |
| Obiettivi troppo generali o troppo particolari | I nostri obiettivi sono specifici, realistici, attraenti e ben definiti. |
| Standard non chiari | Gli standard sono chiari. Sappiamo quindi esattamente quando abbiamo raggiunto un obiettivo e come possiamo riconoscerlo. |
| Standard troppo alti o troppo bassi | Gli standard sono realistici e adeguati. |
| Chi? (Prerequisiti delle persone coinvolte) | |
| Mancanza di conoscenze | Abbiamo le conoscenze necessarie per sviluppare ulteriormente la nostra scuola sulla base dei dati. |
| Bassa motivazione | Siamo motivati a sviluppare ulteriormente la nostra scuola sulla base dei dati. |
| Emozioni non appropriate | Sentiamo la gioia/la voglia/l’energia per sviluppare ulteriormente la nostra scuola sulla base dei dati. |
| Come? (Trattamento dei dati e delle informazioni) | |
| Disponibilità di dati e di informazioni strutturate | |
| Dati e informazioni insufficienti o di scarsa qualità | Disponiamo di dati e di informazioni sufficienti e di buona qualità per farci un quadro di una certa situazione nella scuola (per esempio, problemi di disciplina durante le lezioni). |
| Mancanza di una visione d’insieme dei dati e delle informazioni disponibili | Siamo in grado di raggruppare/strutturare diversi dati e informazioni sul nostro lavoro in modo appropriato e funzionale. |
| Ponderazione delle informazioni strutturate | |
| Difficoltà a distinguere gli aspetti problematici da quelli meno problematici | Siamo in grado di determinare chiaramente cosa va già bene e dove dobbiamo ancora migliorare. |
| Le cause delle sfide non sono chiare | Siamo in grado di identificare le ragioni per cui certe situazioni non funzionano o non funzionano più. |
| Difficoltà nel definire le priorità dei prossimi obiettivi | Siamo in grado di definire le priorità dei prossimi obiettivi. |
| Implementazione degli obiettivi ponderati | |
| Mancanza di strategie, metodi e approcci per sperimentare e implementare le novità | Siamo in grado di definire tappe e di determinare passaggi concreti per l’implementazione di nuovi metodi e approcci. Possiamo identificare e sperimentare nuovi approcci. Possiamo ancorare nuovi metodi e approcci sperimentati nella nostra routine quotidiana a lungo termine. |

Condizioni di successo per un efficace sviluppo della scuola basato sui dati

EDi conseguenza, la domanda cruciale è fino a che punto sia possibile ottenere buoni dati relativi ad argomenti pedagogici rilevanti ed estrarre da essi significati direttamente traducibili nella pratica pedagogica e utilizzabili per lo sviluppo della qualità della scuola (Mandinach & Schildkamp, 2021). Ciò non è affatto facile, tuttavia non è impossibile. L'attuale ricerca ritiene che le seguenti aree siano a riguardo cruciali:

- **Concentrarsi su più dimensioni obiettivo:** i dati non dovrebbero essere utilizzati solo per migliorare le competenze delle specifiche materie e interdisciplinari, ma anche per migliorare il benessere generale delle allieve, degli allievi e del personale insegnante nonché per promuovere le pari opportunità (per esempio per l'accesso al liceo) (Mandinach & Schildkamp, 2021).
- **Utilizzare più fonti di dati:** è importante utilizzare diversi tipi di dati anziché soltanto una fonte (per esempio il feedback degli allievi o il coaching collegiale). Il confronto di diverse fonti di dati, compresi quelli formali e informali e quelli quantitativi e qualitativi, fornisce una base più completa per analizzare la situazione attuale di una scuola.
- **Accrescere la «data literacy»:** gli attori scolastici devono possedere una data literacy così da poter trasformare i dati in informazioni, metterli in relazione con gli obiettivi e le problematiche che si trovano a dover affrontare, formulare decisioni e valutare i risultati. Tuttavia, come prerequisito di base per lo sviluppo di tali competenze, l'impiego dei dati deve essere innanzitutto ancorato alle convinzioni di tutti gli attori coinvolti e devono essere affrontate le eventuali riserve al riguardo.
- **Coinvolgere più attori:** per un buon impiego dei dati nello sviluppo della scuola è fondamentale che siano coinvolti più attori. Oltre alla direzione scolastica e al personale insegnante, occorre coinvolgere anche le autorità scolastiche, le allieve, gli allievi e i loro genitori nonché, nel caso della formazione professionale, le aziende formatoriche. Oltre a ciò, l'interpretazione dei dati non dovrebbe avvenire in modo isolato, bensì in gruppi di lavoro in modo da poter condividere, in un contesto di dialogo, la percezione dei problemi.
- **Costruire una «data culture»:** un vocabolario comune e aspettative chiare sono elementi fondamentali per creare una comprensione collettiva dello scopo per cui vengono impiegati i dati. Occorre prestare attenzione all'inclusione consapevole del punto di vista delle allieve e degli allievi. Diversi studi indicano peraltro che l'istituzione di «data teams» interni alla scuola o di singoli attori come «information brokers» (Rechsteiner et al., 2023) con un mandato formale per la raccolta e l'analisi dei dati può aumentare ulteriormente l'efficacia dello sviluppo scolastico basato sui dati.

Tuttavia, l'uso efficace dei dati non è una panacea e i dati non possono mai essere l'unica fonte di informazioni per lo sviluppo della scuola. La ricerca suggerisce che la combinazione di un impiego efficace dei dati con il giudizio professionale, che si basa sempre sull'esperienza e sull'intuizione, è estremamente produttiva (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Alcune osservazioni conclusive

La richiesta che viene rivolta alle scuole di modificare la qualità della propria pratica pedagogica sulla base dei dati, sostenuta da ampi settori dello schieramento politico, fa talvolta dimenticare che concentrarsi esclusivamente sulla singola scuola non è sufficiente per sviluppare un sistema scolastico di alta qualità. Il principio del basarsi su evidenze non deve essere applicato soltanto al personale insegnante e alle singole scuole, ma deve essere un principio guida a tutti i livelli operativi nel processo decisionale e nello sviluppo del sistema, compresi i livelli politico e amministrativo.

Non ha senso, né in termini di politica formativa né in considerazione della complessità dello sviluppo scolastico basato sui dati, pretendere di «basarsi completamente sulle evidenze» in tutte le decisioni pratiche e politiche. Sarebbe semmai utile sviluppare e istituzionalizzare forme strutturate di dati e di evidenze che permettano ai vari attori scolastici di seguire o di tracciare i processi decisionali. Oltre a ciò, esiste la responsabilità sistematica di rendere accessibili agli attori dei diversi livelli dati utilizzabili ed elaborabili nelle loro rispettive condizioni di lavoro.

Alla luce della discussione critica sulla limitata efficacia dello sviluppo scolastico basato sui dati (almeno fino ad oggi), ci si chiede se esso debba costituire un approccio centrale per le scuole e se siano possibili alternative per l'ulteriore sviluppo delle pratiche scolastiche che prescidano dall'impiego sistematico di dati.

La risposta è probabilmente negativa. La questione centrale non è pertanto *se* lo sviluppo scolastico basato sui dati sia un principio di progettazione centrale delle istituzioni scolastiche, ma piuttosto *come e in quale forma le scuole possano essere supportate per realizzarlo nel modo più efficace possibile*.

Bibliografia

- Altrichter, H., & Maag Merki, K.** (2022). Wohin entwickelt sich die «Neue Steuerung» im Bildungswesen? In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5 (S. 63–82). Münster: Waxmann Verlag.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J.** (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H., Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance (S. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D.** (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>.
- Feldhoff, T. & Maag Merki, K.** (im Druck). Theorien, Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2: Unterricht und Schule gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Goffin, E.** (2023). From sensemaking to school improvement? Exploring educational professionals' use of school performance feedback. Leuven: KU Leuven.
- Hamilton, L. S., Stecher, B., & Yuan, K.** (2008). Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Maag Merki, K. & Emmerich, E.** (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (S. 151–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K.** (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>.
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K.** (2023). Bridging gaps: A systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>.
- Wurster, S.** (2019). Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In M. Harring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlf (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S.765–776). Münster, New York: Waxmann.

2. Implementazioni a livello di Cantone

In questo capitolo sono riportate cinque interessanti interviste sulla situazione attuale nei Cantoni. Le persone intervistate sono state scelte con l'obiettivo di presentare una quanto più possibile interessante varietà: diversi background, diverse considerazioni e, soprattutto, ricchezza di esperienze e di conoscenze fondamentali.

2.1 Ufficio degli studi secondari e della formazione professionale del Canton Berna

Mirjam Wäckerlin, responsabile della qualità per le scuole medie superiori, Dipartimento della scuola media superiore e della formazione professionale (MBA) del Canton Berna

Le scuole medie superiori del Canton Berna vantano più di quindici anni di gestione della qualità. In un'intervista a ZEM CES, Mirjam Wäckerlin spiega quali elementi di qualità si sono dimostrati validi, in quali aree hanno senso disposizioni standardizzate e quali sviluppi sta osservando attualmente.

Quali sono i più importanti elementi di qualità che si sono affermati nelle scuole medie superiori del Canton Berna?

Abbiamo requisiti chiari per la gestione della qualità. Per le scuole cantonali, questi sono definiti negli accordi di prestazione. In linea di principio, ci orientiamo ai contenuti del Q2E. Le scuole devono avere una strategia e un piano per la gestione della qualità. La direzione della scuola, che ha la responsabilità generale della gestione della qualità, definisce i ruoli e le responsabilità a riguardo. In termini di contenuti, per noi è importante il livello individuale di garanzia e sviluppo della qualità (cfr. cap. 4.1) e, in particolare, il feedback individuale. Oltre al feedback di classe, questo ambito comprende il coaching collegiale, il mentoring e la formazione continua degli insegnanti. Molte scuole dispongono di gruppi di qualità. A livello istituzionale, le scuole effettuano autovalutazioni, sia nell'ambito dello sviluppo scolastico sia nell'ambito di specifici progetti. Anche le indagini standardizzate nelle classi dell'ultimo anno e sui diplomati (IS-CUA e IS-D, cfr. cap. 5.1) rientrano in questo ambito. Infine, c'è il livello delle metavalutazioni, che vengono condotte regolarmente sotto forma di valutazioni esterne (cfr. cap. 5.2).

Ciò significa che alcuni aspetti sono gestiti a livello cantonale, mentre altri dipendono dall'iniziativa delle singole scuole?

Le due cose si intersecano. Noi diciamo quali sono le nostre aspettative e stabiliamo le condizioni quadro. Tuttavia, le scuole possono prendere le proprie decisioni su come strutturare gli elementi di qualità. Ci sono in ogni caso aree in cui stabiliamo linee guida più rigide o adottiamo un approccio centralizzato, in particolare l'implementazione delle IS-CUA, delle IS-D e delle valutazioni esterne, dove siamo noi a definire alcune delle domande chiave in maniera uniforme per tutte le scuole.

Come riesce la collaborazione con le scuole, fra le richieste contrastanti di autonomia da un lato e il dover rendere pubblicamente conto dall'altro?

Penso che disponiamo di un buon mix. Permettiamo una crescita «bottom-up». Abbiamo ottime e ottimi insegnanti nonché diretrici e direttori con idee interessanti. Tuttavia, le linee guida restano importanti. Nella collaborazione tra il nostro ufficio e le scuole, è fondamentale tenere sempre aperto il dialogo e creare una consapevolezza del fatto che ci sono alcune condizioni quadro vincolanti che si applicano a tutti. In diversi casi, queste sono peraltro prescritte per legge. Per esempio, ogni insegnante ha diritto a un colloquio personale di valutazione ogni due anni e ciò deve essere implementato in qualsiasi piano di qualità. È importante che le prescrizioni siano ben giustificate alle scuole e che se ne possano dimostrare la ragionevolezza e i vantaggi. Negli ultimi anni, la consapevolezza della necessità e della bontà della gestione della qualità è aumentata in modo significativo nei licei.

Da cosa lo si riconosce?

Soprattutto i membri più giovani del personale insegnante danno per scontato il fatto di ricevere un feedback da parte della classe e lo considerano utile per lo sviluppo del loro insegnamento. L'opportunità di fornire un feedback è richiesta anche dalle stesse allieve e dagli stessi allievi, e ciò risulta sempre più evidente anche nei rapporti di valutazione di ZEM CES. Nelle nostre scuole, tutte le allieve e tutti gli allievi hanno il diritto di dare un feedback su ogni insegnante almeno due volte durante il quadriennio. Nel complesso, è evidente che ha avuto luogo un cambiamento culturale e generazionale. È fondamentale un atteggiamento positivo nei confronti di un impegno sistematico per la qualità da parte di tutte le parti coinvolte. Questo aspetto viene affrontato anche nei nostri colloqui regolari di reporting e controlling con le scuole.

Quali temi sono affrontati in questi colloqui?

Le scuole definiscono obiettivi in diversi ambiti in piani annuali e pluriennali, tra cui quello della garanzia e dello sviluppo della qualità. Analizziamo insieme la loro attuale situazione e i punti su cui stanno lavorando. Se gli obiettivi, dal punto di vista del Cantone, non sono ancora stati raggiunti perché una scuola sta per esempio affrontando certe specifiche problematiche, è importante mostrarsi comprensivi. Allo stesso tempo, tuttavia, segnaliamo anche i punti che devono ancora essere affrontati. Ci sono molte scuole che propongono e realizzano valutazioni di propria iniziativa. Le discussioni possono aiutare le scuole ad affrontare le loro sfide – e questi scambi sono apprezzati.

Nelle valutazioni esterne, il suo ufficio specifica che vengono analizzati i «criteri comuni di buon insegnamento» (interni alla scuola). Come si è arrivati alla scelta di questi temi?

Per contestualizzare la risposta è importante ricordare che siamo al terzo ciclo di valutazioni esterne delle scuole. Mentre in precedenza avevamo valutato l'esistenza di un sistema di gestione della qualità funzionante, ora abbiamo deciso di concentrarci su un nuovo tema. Abbiamo ritenuto che i temi dei colloqui formali di valutazione del personale, del feedback della classe e del buon insegnamento siano particolarmente rilevanti. Il «buon insegnamento», in particolare, può essere interpretato in molti modi diversi. Tutte le scuole sono certamente d'accordo sull'importanza di avere un'idea comune di buon insegnamento. Del resto, esiste un presupposto implicito che questa idea esista davvero: tutti hanno la sensazione di conoscerla e credono che gli altri la pensino allo stesso modo. Tuttavia, questo potrebbe paradossalmente portare a non discutere affatto di tali criteri.

Già a partire dagli stessi termini...

Di fatto, si tratta di termini vaghi e storicamente mutevoli. Che cosa significa «buono»? Tutti hanno oggi la stessa idea di cosa sia l'insegnamento? Fornire istruzione stando davanti a una lavagna? O fare del coaching? O ancora stimolare gli studenti a pensare in modo indipendente? Sappiamo che alcune scuole hanno esaminato più da vicino tali questioni, per esempio nel corso del processo di definizione del proprio profilo. La questione è tuttavia se queste idee vengano davvero messe in pratica in classe e se davvero guidino i comportamenti. Ci sono peraltro scuole in cui queste domande non sono probabilmente ancora state poste. Oltre a ciò, ci sono ulteriori questioni spesso più urgenti e importanti nella vita scolastica quotidiana, quali le assenze, i voti insufficienti o le interruzioni delle lezioni. Ecco perché è importante evidenziare questi aspetti. E anche se gli insegnanti sono d'accordo sui criteri di un buon insegnamento, sarebbe interessante vedere se anche gli allievi, in quanto diretti interessati, la vedono allo stesso modo.

Nei sistemi di qualità, si nota spesso che le allieve e gli allievi sono menzionati solo in modo marginale. È principalmente per ragioni storiche?

Sicuramente ciò si è evoluto storicamente. Inoltre, il personale docente dei licei viene in primo luogo formato come specialista della propria materia, e solo in seguito completa un programma di formazione pedagogica. Di conseguenza, spesso il personale docente si considera giustamente esperto del proprio insegnamento. Il cambiamento

di prospettiva consiste tuttavia nel chiedersi se ciò non valga anche per le allieve e gli allievi. Ci rendiamo conto che in passato ci si poneva questo problema raramente. Tuttavia, in questo settore sono in corso molti sviluppi. Ci sono scuole che coinvolgono le allieve e gli allievi nel processo di definizione del proprio profilo (cfr. cap. 3.1.3). Alcune scuole coinvolgono altresì i genitori. Si può sostenere che al nostro livello la collaborazione con i genitori sia meno necessaria rispetto al caso della scuola primaria. In ogni caso, qualora ciò abbia contenutisticamente senso, ci sono anche scuole che fanno intervistare gruppi di genitori in sede di valutazione esterna della scuola.

Sono dunque osservabili degli sviluppi.

Sì, l'immagine consolidata del guerriero solitario che deve «dominare» la classe silenziosa è cambiata. Oggi le persone si parlano faccia a faccia e si percepiscono come pari. Questo è del resto uno sviluppo della società nel suo complesso. Il fatto che allieve e allievi vengano presi più sul serio si evince anche da diversi sondaggi, sia quelli cantonali sia quelli organizzati dalle scuole stesse. Molte scuole hanno altresì raggiunto un punto in cui allieve e allievi non vengono intervistati solo al termine di un certo sviluppo, ma in cui le loro opinioni vengono già incluse nella fase di sviluppo del progetto.

2.2 Ufficio della formazione liceale del Canton Lucerna

Simon Dörig, direttore dell'Ufficio per la formazione liceale (fino all'estate 2024), Dipartimento della formazione e della cultura del Canton Lucerna

In un'intervista a ZEM CES, Simon Dörig descrive come la qualità e lo sviluppo della scuola possano essere promossi a vari livelli. Utilizzando l'esempio della Conferenza dei responsabili della qualità (Qualitätsbeauftragtenkonferenz, QBK), spiega come l'Ufficio cantonale, le direzioni scolastiche e il personale docente collaborino a questo scopo.

Che importanza rivestono la garanzia e lo sviluppo della qualità nella collaborazione fra il suo ufficio e le scuole cantonali?

Nel Canton Lucerna la garanzia e lo sviluppo della qualità sono stati sanciti per legge dal 2001 e rappresentano per noi un tema particolarmente importante. È fondamentale lavorare su queste tematiche a tutti i livelli, a partire dal personale insegnante, passando per i gruppi di gestione della qualità che abbiamo istituito in tutte le scuole cantonali, fino alle direzioni scolastiche e al nostro stesso ufficio. Il Cantone e le direzioni scolastiche possono creare buone condizioni quadro affinché sia possibile insegnare bene. Gran parte dello sviluppo e della qualità della scuola viene quindi dal basso. In definitiva, sono le e gli insegnanti a voler far progredire, con il loro impegno, la scuola e le loro lezioni.

Come dovrebbero essere strutturati il controllo e lo sviluppo della qualità?

È necessaria una combinazione di strutture, misure e sforzi interni per la garanzia e lo sviluppo della qualità, ma anche esterni. Il tutto deve funzionare bene. Per esempio, utilizziamo anche valutazioni esterne come base di dati e come struttura per lo sviluppo della scuola. A questo riguardo sono solito usare l'espressione «vento di coda»: una valutazione esterna dovrebbe cioè dare alla direzione della scuola e al gruppo di gestione della qualità una sorta di spinta che conduca a ulteriori sviluppi nell'intera organizzazione, innescando cambiamenti positivi per l'intero personale docente e per tutte le classi.

Come sono utilizzati questi dati e questi risultati?

Di recente abbiamo organizzato un incontro con un moderatore esterno dal titolo «von Daten zu Taten (dai dati ai fatti)», durante il quale abbiamo analizzato, insieme alla Conferenza dei responsabili della qualità (QBK), come sia possibile generare un buon sistema di controllo dei dati, affinché nelle scuole seguano misure di miglioramento della qualità.

Nel Canton Lucerna la collaborazione tra il suo ufficio e le scuole è molto importante. Perché?

Sono convinto del fatto che qualità si crea innanzitutto nelle scuole stesse. Per questo ci assicuriamo che non solo tutte le scuole, ma anche tutti i livelli e le parti coinvolte siano rappresentati nel QBK. Soltanto se vengono coinvolti i direttori e i responsabili della qualità - cioè le e gli insegnanti (cfr. cap. 3.3) - di tutte le scuole, si può garantire che ci sia una comprensione comune e che i temi vengano sviluppati insieme. Non creiamo peraltro soltanto un quadro organizzativo, ma anche un quadro temporale - vale a dire rendiamo deliberatamente disponibile il tempo necessario a un lavoro di qualità che altrimenti, nel lavoro quotidiano, potrebbe mancare.

Perché il Canton Lucerna si orienta al Q2E? Perché fino a oggi si è deciso di non ricorrere alle certificazioni?

Nel lavoro sulla qualità, è importante che ci siano un quadro comune e una comprensione comune. Il Q2E è una buona base (cfr. cap. 3.2.2). D'altra parte, credo che una certificazione esterna (nota bene: in aggiunta alle nostre valutazioni esterne, che in ogni caso abbiamo), non sia assolutamente necessaria alla scuola pubblica. Nel settore privato, tali certificazioni sono probabilmente più importanti.

Ci sono esempi di «good practice» trasferibili ad altri Cantoni?

Dare consigli è sempre difficile, e occorre essere umili. Siamo in una fase positiva, tuttavia siamo anche nel mezzo di un processo di rinnovamento. Oltre a ciò, posizioni e ruoli devono essere costantemente rioccupati da persone che prendano sul serio i propri impegni. Sarebbe quindi presuntuoso dire che abbiamo trovato la soluzione ideale! In ogni caso, ciò che si è rivelato davvero vincente è il QBK, vale a dire l'unione consapevole di tutte le sedi e a tutti i livelli per creare un quadro di riferimento per lo sviluppo partecipativo dell'intera struttura. Anche i vari elementi di valutazione interna ed esterna e i collegamenti con i cosiddetti rapporti di bilancio e sviluppo si sono dimostrati validi. Ogni scuola ha ogni anno il compito tanto di guardare verso il futuro quanto verso il passato in relazione al proprio sviluppo scolastico. Quali erano gli obiettivi prefissati? Cosa è stato raggiunto? Cosa vogliamo raggiungere? Si tratta di un processo accompagnato in cui sono coinvolte anche le commissioni scolastiche. I rapporti si basano altresì sulla strategia dell'Ufficio della formazione liceale, che a sua volta si basa sulle strategie cantonali. Tutto questo ci permette di garantire una strategia coerente.

Ci sono resistenze? Per esempio da parte di insegnanti o di direzioni scolastiche che vogliono avere quanta più autonomia possibile?

Fortunatamente, abbiamo molte persone che vogliono partecipare e sono interessate. Ma so bene che ci sono anche voci critiche. Ciò che è importante è che siano possibili collegamenti con la quotidianità, che sia possibile coinvolgere le singole insegnanti e i singoli insegnanti e che essi possano fissare degli obiettivi autonomamente insieme alle colleghi e ai colleghi. Tutto ciò che non arriva in classe rischia di rimanere a un livello strutturale sovraordinato. Garantire l'attuazione è il punto più importante. Anche se si è spesso coinvolti nella gestione quotidiana della scuola, occorre essere consapevoli dell'importanza dello sviluppo continuo. Il personale insegnante è spesso motivato. È quindi particolarmente importante che si consideri parte di uno sviluppo positivo.

Impulsi allo sviluppo possono venire anche da valutazioni esterne?

Sì, anche se è molto importante non considerare i risultati delle valutazioni scolastiche come un «label di qualità», quanto piuttosto concentrarsi consapevolmente su temi riguardo a cui si è lieti di sentire un parere dato da una prospettiva esterna. L'obiettivo è ricevere molti input, non soltanto elogi. Allo stesso tempo, è necessario mostrare apprezzamento per i risultati raggiunti, il che spesso si perde nell'attività quotidiana.

In altre parole: una cultura positiva dell'errore?

Non si tratta necessariamente di errori, ma di una cultura positiva verso il cambiamento, il continuo miglioramento, la collaborazione e gli input esterni.

2.3 Sezione dell'insegnamento medio superiore del Cantone Ticino

Francesca Pedrazzini-Pesce, Aggiunta, Sezione dell'insegnamento medio superiore, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino

In un'intervista scritta con ZEM CES, Francesca Pedrazzini-Pesce, vicecapo del servizio dell'insegnamento secondario II, descrive le riflessioni e i progetti in corso in materia di sviluppo e garanzia della qualità in Ticino. Sebbene la situazione sia attualmente relativamente eterogenea, il cantone si prepara a sviluppare un concetto di qualità cantonale nell'ambito dell'implementazione dell'Evoluzione della maturità liceale.

Dove si trova il Cantone Ticino in termini di sviluppo della qualità?

Per le nostre scuole medie superiori, la garanzia e lo sviluppo della qualità è un tema importante e ogni istituto scolastico ha già una sua esperienza in questo ambito, avendo svolto progetti che hanno coinvolto allievi e docenti (cfr. cap. 4.1.4).

Un esempio di strumento utilizzato da diversi istituti è il QES (Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif), uno strumento concepito in Canada e adattato alla nostra realtà dal Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI. Si tratta di un questionario che viene somministrato, con i dovuti adeguamenti, ad allievi, docenti, membri della direzione e personale non insegnante; esso permette di raccogliere dati standardizzati su quattro macro-temi (clima educativo, clima relazionale, clima di giustizia e clima di sicurezza), di identificare i punti di forza e quelli di debolezza di una scuola e le differenze di vedute fra i diversi attori scolastici.

Per quanto concerne invece il monitoraggio del sistema scolastico cantonale, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, in collaborazione con il DFA/ASP della SUPSI, pubblica regolarmente una raccolta di indicatori su temi strettamente legati alla qualità dell'insegnamento (competenze e risultati scolastici, percorsi e certificazioni, innovazioni e sperimentazioni, ecc.) e al tema del benessere di allievi, docenti e personale scolastico.

I nostri istituti scolastici hanno inoltre partecipato alle ultime edizioni delle indagini standardizzate tra i diplomati, offerte da ZEM CES. I dati raccolti in queste occasioni sono stati discussi dapprima all'interno del collegio dei direttori delle SMS (scuole medie superiori) e in seguito nei singoli istituti.

Come si può intuire da questi esempi, la situazione attuale è eterogenea e costituita da iniziative isolate o dettate da situazioni particolari. Un concetto cantonale per quanto concerne i possibili dispositivi interni alle scuole, così come stabilito dall'art. 28 della nuova O/RRM, non esiste ancora, ma l'impressione è che vi sia un terreno fertile su cui costruire.

Quali sono le riflessioni in corso?

Le iniziative svolte finora mostrano che la qualità è un tema sentito dalle scuole e costituiscono un solido punto di partenza per la definizione del concetto qualità che siamo chiamati a elaborare. Oltre a ciò i modelli presenti negli altri settori del nostro sistema scolastico e i progetti già attuati negli altri Cantoni, come ad esempio il sistema Q2E, saranno un prezioso supporto alle nostre riflessioni.

I tempi sono dettati dal piano di implementazione della nuova O/RRM e del nuovo PQS, secondo il quale al più tardi a partire dall'anno scolastico 2029–30 l'insegnamento per le classi prime dovrà adottare le nuove basi legali. Il cantiere dello sviluppo e della garanzia della qualità, assieme alla revisione del Piano cantonale degli studi liceali, è prioritario e prevede come elemento centrale l'introduzione negli istituti del responsabile della qualità e la formazione dei docenti che assumeranno questo nuovo compito.

Come sono coinvolte le scuole?

La collaborazione fra le scuole è molto presente, sia a livello di direzioni scolastiche sia di gruppi di materia cantonali. Per ora è prematuro dire come le scuole saranno coinvolte, ma vorremmo potere elaborare un concetto cantonale che lasci alle scuole un certo grado di autonomia e di adattamento del modello.

Quali sono i prossimi passi?

Come già detto, le tappe per l'introduzione di un dispositivo per lo sviluppo e la garanzia della qualità sono strettamente legate alla «tabella di marcia» messa a punto per l'implementazione dell'O/RRM e del PQS.

Dopo una prima mappatura delle esperienze svolte, un passo necessario, oltre che arricchente, sarà il confronto con la realtà degli altri Cantoni. La sfida che ci attende è grande, ma di sicuro beneficio per il benessere e per il funzionamento delle nostre scuole.

2.4 Ufficio della scuola media superiore e dell'alta scuola pedagogica del Canton Zugo

Christoph Freihofer, direttore, Ufficio della scuola media superiore e dell'alta scuola pedagogica del Canton Zugo

Nel Canton Zugo nel 2024 è entrato in vigore un nuovo conceitto quadro per la garanzia e lo sviluppo della qualità a livello secondario II. Vi hanno collaborato gli uffici della Divisione della formazione (Bildungsdirektion) e della Divisione dell'economia (Volkswirtschaftsdirektion). Christoph Freihofer ne parla a ZEM CES, spiegando come è nato il nuovo concetto quadro e sottolineando quanto sia importante la cultura della riflessione nelle scuole.

Nel Canton Zugo esiste un nuovo concetto quadro per la garanzia e lo sviluppo della qualità a livello secondario II. Come è nato?

Il concetto precedente risaliva al 2009, ed era stato sottoposto a revisione nel 2015. Ci siamo chiesti se il concetto fosse ancora attuale dopo tutto questo tempo e abbiamo sollevato la questione alla Conferenza delle rettrici e dei rettori delle scuole medie superiori e professionali: è così che un anno e mezzo fa è iniziato il processo di revisione. Abbiamo creato un team di gestione del progetto composto da membri delle scuole medie superiori e professionali, dei due uffici cantonali coinvolti e da un project manager esterno. Il passo successivo è stato organizzare una conferenza congiunta delle persone responsabili della qualità, alla quale hanno partecipato anche rappresentanti della direzione scolastica di ogni scuola. Durante il primo incontro, abbiamo discusso in dettaglio il concetto precedente: quali strumenti si sono dimostrati efficaci e consolidati, e quali vorremmo cambiare?

Quale bilancio ne è stato tratto?

Ci siamo resi conto che il concetto è ben consolidato e che gli strumenti Q2E sono parte integrante della vita scolastica quotidiana. Tuttavia, abbiamo avuto l'impressione che molte cose siano percepite come una sorta di «adempimento obbligatorio». Le scuole hanno le loro persone responsabili della qualità che controllano e monitorano i processi, mentre le e gli insegnanti sono responsabili di raccogliere un feedback regolare. L'impressione è che si tratti di un programma obbligatorio, non di un programma volontario.

Quali conclusioni ne sono state tratte?

Volevamo fare un ulteriore passo avanti. Il precedente concetto di qualità si riferiva essenzialmente a una struttura superficiale, concentrandosi su procedure e processi. Gli effetti sulla struttura profonda, sul riflettere sulla scuola in sé, sull'insegnamento e sull'apprendimento non erano tuttavia abbastanza evidenti. Le e gli insegnanti spesso percepivano i temi della qualità come qualcosa di nuovo, di aggiuntivo. Si faceva poco riferimento alla vita sco-



Foto: Kantonsschule Menzingen

lastica quotidiana, all'insegnamento. Ci siamo quindi chiesti come poter riuscire a integrare maggiormente i temi della qualità nella vita scolastica quotidiana.

La conferenza delle persone responsabili della qualità continuerà anche dopo il completamento del lavoro sul concetto?

Fino alla pandemia di coronavirus abbiamo tenuto regolarmente delle conferenze delle persone responsabili della qualità, ma dopo non più. Abbiamo deciso di riunirci nuovamente ogni anno per lavorare insieme sul nuovo concetto quadro. Ora continueremo a farlo. A partecipare alle conferenze saranno le persone responsabili della qualità e i membri delle direzioni scolastiche. Discuteremo del nostro lavoro relativamente al nuovo concetto quadro con l'obiettivo di imparare gli uni dagli altri: come viene accolto il nuovo concetto quadro? Come affrontano le scuole la sua implementazione? Quali approcci diversi adottano? In che misura riescono a instaurare una cultura della riflessione?

A seconda del Cantone, gli uffici della scuola media superiore e della formazione professionale sono la stessa unità o sono due unità distinte. La particolarità di Zugo è che i due uffici appartengono addirittura a due divisioni diverse: quella della formazione e quella dell'economia.

In un Cantone di piccole dimensioni, collaborare è qualcosa di sensato e di efficiente. La cooperazione si è dimostrata efficace anche in termini di contenuti. Fin da subito è stato chiaro a tutte le persone partecipanti che anche il nuovo concetto quadro doveva essere sviluppato in maniera congiunta. Trovo arricchente lo scambio con l'Ufficio della formazione professionale. Ci sono differenze culturali tra i tipi di scuola da cui possiamo trarre grandi vantaggi – ed è proprio di questo che volevamo tenere conto.

Il concetto quadro di Zugo spicca per l'attribuzione di chiare responsabilità e per gli standard minimi in funzione dei quali vengono valutati gli aspetti di qualità della scuola.

Gli standard minimi derivano dal concetto del 2009, che non abbiamo sostanzialmente messo in discussione, ma che abbiamo riformulato in modo più aperto. Abbiamo definito chiaramente le condizioni quadro e le responsabilità, ma abbiamo voluto allargare il margine di manovra all'interno delle condizioni quadro.

A partire dall'anno scolastico 2025/26, le scuole medie superiori di Zugo saranno sottoposte a una valutazione esterna sistematica. Perché questa decisione?

Ci sono diverse ragioni. Da un lato, come ho detto, nel nuovo concetto quadro gli standard minimi sono stati ridotti. Un aspetto del precedente controlling non è quindi più applicabile. A fini di rendicontazione, obblighiamo pertanto le scuole a sottoporsi a una valutazione esterna. I rapporti ci forniscono informazioni preziose sulla loro situazione. Si può inoltre dimostrare all'opinione pubblica e agli organi politici che le scuole stanno lavorando sulla loro qualità e che i relativi rapporti di valutazione sono disponibili.

Dall'altro lato, lo facciamo anche per le scuole stesse, che dalle valutazioni possono trarre enormi benefici. Il punto di vista di esperti esterni è particolarmente prezioso per i progetti di sviluppo scolastico. Le valutazioni consentono infatti alle scuole di valutare la loro situazione attuale e forniscono loro indicazioni per possibili ulteriori sviluppi.

In che modo vengono presi in considerazione gli aspetti della rendicontazione e dell'orientamento allo sviluppo nelle valutazioni esterne?

Ci saranno due parti: in una, i temi saranno specificati dalla Commissione scolastica cantonale per tutte le scuole medie superiori; nell'altra, ogni scuola potrà scegliere autonomamente un tema, per esempio un progetto di sviluppo scolastico in corso. In passato, le valutazioni esterne erano fortemente incentrate sulla rendicontazione: si voleva mostrare all'esterno quanto si fosse bravi. Spero vivamente che anche in questo campo saremo in grado di avvicinarci maggiormente al livello della riflessione, ovvero esaminare la propria attuale situazione e pensare a come la si possa migliorare, così che la cultura della riflessione diventi sempre più centrale.

2.5 Ufficio della scuola media superiore e della formazione professionale del Canton Zurigo

Christina Gnos, vicedirettrice, Ufficio cantonale per la scuola media superiore e professionale (MBA) del Canton Zurigo

Christina Gnos è vicedirettrice dell'Ufficio cantonale della scuola media superiore e della formazione professionale (MBA) del Canton Zurigo e responsabile del progetto «Ottimizzazione della gestione della qualità a livello secondario II», che si concluderà nel dicembre 2024. In un'intervista a ZEM CES, spiega come è nato il nuovo «Concetto quadro cantonale per la garanzia e lo sviluppo della qualità» e perché ritiene importante la collaborazione in merito alla qualità della scuola a diversi livelli.

Nel Canton Zurigo esiste un concetto quadro comune per la garanzia e lo sviluppo della qualità per oltre 50 scuole di livello secondario II, valido per le scuole medie superiori e professionali.

Come è nato questo concetto?

Il nostro attuale concetto quadro è una revisione di un concetto risalente al 2005. Ci siamo chiesti in quali aree fosse necessario un adattamento a livello di pratica. Insieme a due membri di direzioni scolastiche e a due responsabili della qualità per ciascun tipo di scuola, due rappresentanti del nostro ufficio hanno sottoposto a revisione il concetto quadro. Il primo passo è stato analizzare quanto delle disposizioni esistenti non fosse più efficace, deducendone quindi le necessità di intervento.

Dove sono stati individuati fabbisogni di adeguamento?

Fondamentalmente, le disposizioni tendono a essere più rigide quando si inizia qualcosa di completamente nuovo in un campo aperto, come era al tempo la gestione della qualità della scuola. In una situazione del genere, spesso si ha un'idea chiara di come una certa cosa dovrebbe essere fatta. Ciò valeva sia per le disposizioni più ristrette emanate dall'Ufficio per la scuola media superiore e la formazione professionale, sia per il modo in cui venivano attuate nelle singole scuole. Ci si orientava fortemente verso il «tecnico». Ci siamo resi conto che dovevamo abbandonare la definizione di come dovessero essere fatte certe cose e concentrarci invece sull'effetto che doveva essere ottenuto da un singolo elemento di qualità. In passato, il concetto quadro era una «cassetta degli attrezzi» con chiare disposizioni riguardo ai metodi e alla frequenza della loro applicazione. Oggi descriviamo piuttosto l'effetto che desideriamo raggiungere, lasciando che siano le scuole a decidere come arrivarci.

Può illustrare meglio questo aspetto?

Per esempio, abbiamo eliminato le disposizioni sulla frequenza delle valutazioni interne. Tocca alle scuole stesse sviluppare un'idea degli intervalli entro i quali tali valutazioni hanno senso. In passato le valutazioni interne erano prescritte ogni due anni. Tuttavia, una scuola può avere buone ragioni per non effettuare una valutazione interna ogni due anni, per esempio se è molto impegnata ad affrontare altri elementi di qualità.

Dove hanno senso i requisiti cantonali e dove invece le scuole dovrebbero avere più libertà?

Da un lato, ciò dipende molto dalla fase di sviluppo della scuola riguardo alla gestione della qualità. Se si concede troppa libertà nelle fasi iniziali, in alcune scuole si farà poco in quanto sono impegnate, nella loro quotidianità, su altri temi; ciò è in una certa misura legittimo. Tuttavia, tutte le scuole devono essere incoraggiate ad affrontare nuovi temi.

Cosa succede se le disposizioni sono troppo rigide?

Abbiamo visto, in particolare nel caso delle valutazioni esterne delle scuole, che disposizioni troppo rigide hanno un impatto negativo. Se la disponibilità di una scuola a impegnarsi in una valutazione non è già di per sé particolarmente alta, e oltre a ciò le viene prescritto un tema definito esternamente, di solito ciò non porta a grandi sviluppi. Il nostro obiettivo, riguardo a tutti gli elementi di qualità, deve piuttosto consistere nell'ottenere effetti

all'interno della scuola e nel far sì che la scuola stessa si renda conto dei punti rispetto ai quali ha bisogno di svilupparsi. L'attenzione deve quindi essere rivolta al fatto che siano le scuole stesse a volersi sviluppare nonché al fatto che gli elementi di qualità siano progettati in modo tale da poter essere integrati nello sviluppo della scuola stessa. In generale, ci stiamo allontanando dall'emanare disposizioni cantonali per passare piuttosto a dialogare con le scuole. Non ci lasciamo sfuggire la gestione della qualità: ne discutiamo regolarmente con le scuole. Tuttavia, lasciamo alle scuole la massima libertà possibile, in modo che possano determinare autonomamente le proprie priorità, in particolare nel caso di valutazioni esterne, e che possano enfatizzare i punti di loro interesse all'interno degli ambiti tematici stabiliti a livello cantonale.

Il vostro concetto quadro riconosce tre livelli di garanzia e sviluppo della qualità: un livello individuale, uno scolastico e uno cantonale. Quali sono le considerazioni alla base di questa struttura?

Vogliamo sottolineare che deve trattarsi di un'interazione multifattoriale. Ogni singola insegnante e ogni singolo insegnante, ogni singola scuola e il Cantone devono dare un contributo alla qualità. L'interazione delle attività a tutti e tre i livelli le rende molto più efficaci.

A livello individuale, il vostro concetto quadro non comprende soltanto il feedback collegiale, ma anche lo sviluppo collegiale dell'insegnamento.

Nel Canton Zurigo, e probabilmente anche negli altri Cantoni, è molto importante cercare di capire come passare dal pensare in termini di «io e la mia classe» a «io e il mio gruppo disciplinare o la mia scuola». Le e gli insegnanti devono riflettere insieme sulle esigenze di qualità all'interno della propria materia nonché interdisciplinariamente a livello di intera scuola. La cultura del feedback è altrettanto centrale per lo sviluppo dell'insegnamento collegiale, anche se l'effetto si fa sentire molto più da vicino sulle lezioni rispetto alle precedenti forme di feedback collegiale, poiché alla fine vengono create unità didattiche comuni. Le scuole sono già a buon punto a questo riguardo e noi abbiamo consapevolmente voluto arricchire il tutto tramite il feedback reciproco.

Le e gli insegnanti creano le lezioni insieme e le combinano con il feedback.

Sì, e non si tratta solamente di essere più veloci o più efficienti nella preparazione delle lezioni, ma anche di far sì che le e gli insegnanti parlino degli effetti didattici quando preparano le lezioni insieme, le provano e quando poi le discutono.

Quindi i gruppi disciplinari svolgono a questo riguardo un ruolo speciale?

Non abbiamo menzionato esplicitamente il livello dei gruppi disciplinari nel concetto quadro, ma nelle nostre discussioni ci siamo resi conto che lavorare insieme nella stessa materia può essere un grande catalizzatore. Se si ha lo stesso background, si può discutere tra colleghi e colleghi a partire da una prospettiva professionale. In caso contrario, salta sempre fuori l'«argomentazione killer» secondo la quale nella propria materia tutto è completamente diverso. Se al contrario è possibile confrontare prospettive diverse all'interno del proprio gruppo disciplinare, lo scambio può essere molto arricchente. A partire dal progetto della CDPE «Esame comune», le questioni relative alla collaborazione hanno generalmente assunto maggior peso; ciò, è andato di pari passo con le nostre preoccupazioni. Per questo motivo questo aspetto è stato incluso nel nostro concetto quadro.

A livello scolastico, nel Canton Zurigo esiste una lunga tradizione di valutazioni scolastiche esterne. Attualmente, la scuola è libera di scegliere un tema, mentre un secondo tema deve comprendere aspetti della trasformazione digitale. Perché una prospettiva esterna sulla digitalizzazione è così importante?

Finora la valutazione della gestione della qualità si è trovata al centro dell'attenzione durante tre cicli: abbiamo cercato un tema che fosse di attualità sia per le scuole medie superiori sia per le scuole professionali. La trasformazione digitale è stata una scelta scontata, in quanto negli ultimi anni ci sono stati a riguardo molti sviluppi, mentre molte domande restano ancora senza risposta. Le scuole vogliono portare avanti questo tema, e ogni scuola, in qualche modo, ne è interessata.

Se si combinano i livelli individuale e scolastico, si pone la questione della composizione del corpo docente. Negli ultimi anni, in molte scuole c'è stato un cambio generazionale. Come può la gestione della qualità garantire l'inclusione di tutte le insegnanti e di tutti gli insegnanti, nonostante la loro diversa esperienza professionale?

L'uso ripetitivo degli stessi strumenti può essere controproducente. Si pensi, per esempio, a quando si ha la sensazione che si stia utilizzando sempre lo stesso questionario per l'ennesima volta per raccogliere il feedback della classe. Cerchiamo al contrario di lavorare per creare una cultura del desiderio di esaminarsi e di migliorare continuamente, del non smettere di chiedersi dove sia ancora possibile svilupparsi. Occorre stabilire una cultura della qualità in tutta la scuola. Bisogna saper parlare apertamente dei margini di miglioramento, senza perdere la faccia. Anche in questo caso, non tutte le scuole si trovano tuttavia nella situazione giusta. Soprattutto le e gli insegnanti più giovani subiscono la pressione del dover trovare un proprio profilo all'interno dei gruppi disciplinari, invece di osare affrontare apertamente le proprie preoccupazioni o porre domande.

Nelle singole scuole, il ruolo di responsabile della qualità è assunto da insegnanti. Ciò significa che i temi relativi allo sviluppo della scuola sono gestiti dalle direzioni, mentre gli specifici temi relativi alla gestione della qualità sono spesso gestiti dalle e dagli insegnanti.. Come si fa a mettere d'accordo queste due figure?

Questo è stato uno dei principali ostacoli, anche in relazione allo sviluppo del concetto quadro cantonale. Abbiamo deliberatamente organizzato diversi eventi all'insegna del motto «Gestione della qualità come motore dello sviluppo della scuola», in modo che le due questioni venissero più strettamente collegate. Da un lato, ciò ha a che fare con la distribuzione dei ruoli; dall'altro, con la questione di quali temi vengono trattati e dove, e di come i diversi gruppi lavorano insieme. Per dirla chiaramente: c'era il rischio che le persone responsabili della qualità fossero solamente una sorta di «amministratori» che richiedevano il feedback delle classi una volta all'anno o rivedevano i questionari standardizzati. La direzione o una commissione per lo sviluppo della scuola si occupavano intanto dello sviluppo della scuola. La nostra intenzione era appunto superare questa divisione.

In che modo si è proceduto?

Il Cantone raccomanda che almeno un membro della direzione scolastica faccia parte dei gruppi di gestione della qualità. Il lead dei temi di gestione della qualità dovrebbe essere affidato alla direzione della scuola. Si tratta infatti di un compito gestionale che il personale insegnante non può assumere. Le scuole sono organizzate ciascuna in modo diverso. Si possono pertanto trovare soluzioni specifiche per combinare i temi: una possibilità, per esempio, è che i membri del gruppo di gestione della qualità siedano anche nella commissione per lo sviluppo della scuola o che alle persone responsabili della qualità vengano assegnati ruoli di consulenza. Dal punto di vista della gestione della qualità, gli obiettivi possono essere formulati in modo tale da consentire una valutazione interna in un secondo momento. Lo stesso vale altresì per le commissioni della formazione continua, in cui le persone responsabili della qualità possono dare un contributo prezioso.

Si tratta insomma di interfacce.

La questione di dove si collochino le interfacce e di come gestirle è assolutamente centrale. L'obiettivo deve consistere nel fatto che i singoli ingranaggi si incastrino tra loro e procedano insieme nella stessa direzione. Altrimenti, ogni ingranaggio girerà, ma solo nel proprio ambito ristretto. Il nostro concetto quadro include pertanto l'elemento della pianificazione pluriennale. In questo modo si mettono per iscritto i temi di sviluppo della scuola e si chiarisce quale commissione o gruppo debba contribuire a quali contenuti. Alle persone responsabili della qualità viene quindi assegnato automaticamente un ruolo in ogni progetto, al più tardi al momento della valutazione interna. È pertanto opportuno, anche per una pianificazione sensata di queste valutazioni, che le persone responsabili della qualità siano coinvolte nei progetti di sviluppo scolastico fin dall'inizio.

Suona tutto molto complesso.

Sì, è necessario discutere molto a livello di scuola su come collegare i diversi organi tra di loro. Bisogna chiedersi a chi tocca farsi carico dei lead e quali sono le interfacce esistenti. Bisogna tuttavia prestare attenzione anche alla demarcazione consapevole di chi non debba fare certe cose, in modo che alla fine non tutti siano coinvolti ovunque, il che porterebbe a carichi eccessivi a tutti i livelli. Si tratta di compiti e di sfide importanti, soprattutto per le direzioni scolastiche. Abbiamo riflettuto molto su questo aspetto in relazione al nostro nuovo concetto quadro. Ora si tratta di fare crescere il tutto. Siamo ansiosi di vedere come le singole scuole lo attueranno.

Infine, a livello cantonale, si coniuga la gestione della qualità scolastica con gli obiettivi cantonali il monitoraggio della formazione e la valutazione del sistema, nonché il controlling della formazione. Come si arriva a questi dati?

Attraverso gli strumenti classici di un'amministrazione cantonale, come le inchieste standardizzate tra i diplomati (IS-D), le inchieste standardizzate nelle classi dell'ultimo anno (IS-CUA), le singole valutazioni di progetti, e nel caso della transformazione digitale, il feedback del Digital Learning Hub e vari dati chiave, come le dimensioni delle classi o i tassi di diplomati. In questo modo si ottiene un quadro generale delle aree in cui è necessario intervenire o in cui vale la pena di approfondire l'analisi. Anche le valutazioni esterne delle scuole possono evidenziare problematiche comuni a più scuole, dandoci indicazioni riguardo a dove siano necessari un maggiore supporto o maggiori chiarimenti o a dove sia richiesta una maggiore attività a livello di sistema.

3. Implementazione a livello di scuola

3.1 Leadership, valori e cultura

3.1.1 Introduzione

Responsabilità direttiva, chiarimento dei ruoli, linee guida e spazi di libertà, strategie flessibili e adattate al contesto, obiettivi e valori condivisi, feedback e cultura della qualità, cooperazione tra i vari livelli, atteggiamento positivo nei confronti del cambiamento, integrazione della gestione della qualità nella vita quotidiana: argomenti di questo tipo sono onnipresenti sia nella pratica sia in questa pubblicazione.

Guidare un'organizzazione di esperti è a volte una sfida. Le e gli insegnanti sono persone impegnate e desiderose di mettersi in gioco. Trovare, oppure «offrire», il giusto mix di linee guida e di libertà creativa come direzione scolastica o come scuola è un'operazione di equilibrio dinamico. L'orientamento ideale e pratico comune è determinato dalla leadership della direzione scolastica, dalle regole e dai valori e dagli obiettivi condivisi. Combinati fra loro, questi elementi generano motivazione e contribuiscono a creare un senso di comunità.

Nei due contributi che seguono, vorremmo offrire un breve tour organizzato di questi argomenti: dapprima con riflessioni sulla responsabilità della leadership e sullo sviluppo di una cultura della qualità; in seguito con un esempio pratico e tangibile di sviluppo partecipativo di valori condivisi che comprende anche le allieve e gli allievi.

3.1.2 Sviluppare una cultura della qualità in un'organizzazione di esperti: approcci direttivi nella Kantonsschule Romanshorn

Stefan Schneider, direttore, Kantonsschule Romanshorn (TG)

La **Kantonsschule Romanshorn** in Turgovia è un luogo di apprendimento e di vita per le giovani e i giovani che desiderano conseguire la maturità o un certificato di scuola specializzata. Essa si caratterizza per le sue dimensioni familiari, per il suo concetto innovativo di apprendimento e spaziale, nonché per la sua offerta formativa individualizzata. La scuola conta quasi 600 allieve e allievi e circa 100 insegnanti.



Foto: Kantonsschule Romanshorn

«La qualità non è negoziabile»: questa frase è spesso usata negli ambienti degli esperti di management per sottolineare l'importanza centrale della qualità in tutti i settori dell'attività imprenditoriale.

E il buon insegnamento è negoziabile? Tale affermazione può cioè essere applicata anche alla garanzia di qualità dell'insegnamento nelle scuole?

I risultati della ricerca sottolineano che il buon insegnamento non può essere ridotto a una semplice formula e che occorre tenere conto di diversi prerequisiti e contesti. Nella sua meta-analisi «Visible Learning», John Hattie (2009) dimostra che esistono diversi fattori che influenzano la qualità dell'insegnamento, tra cui le strategie didattiche, le relazioni tra insegnanti e allieve e allievi e l'ambiente scolastico. Hattie sottolinea che non esiste una soluzione «unica» e che il contesto è decisivo.

È indiscutibile che l'insegnante che orchestra e conduce l'insegnamento è il fattore più importante per la qualità dell'insegnamento stesso e per il successo nell'apprendimento da parte delle allieve e degli allievi.

Che influenza ha la direzione scolastica sulla qualità dell'insegnamento? Come può garantirne la qualità? Sono necessarie competenze specifiche di leadership e di gestione?

In generale, lo sviluppo di una cultura condivisa della qualità in una scuola richiede un approccio sistematico e istituzionalizzato che si basa essenzialmente sulla collaborazione, sul miglioramento continuo e su una visione condivisa. Gli studi sullo sviluppo scolastico mostrano anche che le «scuole di successo» spesso persegono strategie di qualità flessibili e adattate al proprio contesto.

La responsabilità della gestione e dell'attuazione di una strategia per la qualità spetta alla direzione scolastica e non è delegabile. Le conoscenze strategiche della direzione scolastica e la sua capacità di incarnare la cultura della qualità sono decisive. In assenza di persuasione e di una cultura dell'impegno da parte della direzione scolastica, così come in assenza di strutture istituzionali, c'è il rischio di arbitrarietà.

In definitiva, è responsabilità della direzione scolastica ancorare i processi di qualità nella scuola in modo sostenibile e plasmarli attivamente attraverso le proprie qualità di leadership.

Per quanto ciò possa sembrare ragionevole e comprensibile, sorge tuttavia la domanda: come è possibile avviare questo processo in un'organizzazione di esperti?

Dal mio punto di vista, prima di tutto, la comprensione di un'organizzazione di esperti è particolarmente utile. L'orientamento alla propria professione è una caratteristica tipica di un'organizzazione di esperti, ovvero del personale insegnante di una scuola. Il personale docente della scuola media superiore tende a identificarsi più fortemente con la propria identità professionale che con l'organizzazione nel suo insieme. Ciò può portare a una mancanza di identificazione con la scuola stessa. L'organizzazione viene così spesso percepita come un male necessario che fornisce le condizioni quadro per il lavoro professionale individuale, ma non come parte integrante della propria identità professionale.

Attraverso misure istituzionali mirate nonché grazie a modelli strategici e di direzione è possibile promuovere o almeno rendere possibile una cultura della collaborazione e dell'impegno comune.

Questi approcci consentono peraltro alle e agli insegnanti con una forte prospettiva specialistica di sviluppare un legame istituzionale più forte con l'organizzazione nel suo insieme nonché, allo stesso tempo, di sperimentare cambiamenti nella comprensione del proprio ruolo senza perdere la propria autonomia di persone esperte.



Foto: Kantonsschule Romanshorn

Questi compiti rientrano fra i compiti principali di una direzione scolastica. Possibili esempi pratici:

1. **Strutture di lavoro collaborativo:** le e gli insegnanti formano gruppi e team interdisciplinari per pianificare e riflettere insieme sul proprio insegnamento. Questa collaborazione consente lo scambio di competenze e di metodi, promuove approcci innovativi e rafforza la comunità.
2. **Peer review e coaching collegiale:** il coaching collegiale obbligatorio offre alle e agli insegnanti la possibilità di osservarsi fra di loro e di fornire feedback. Ogni insegnante può liberamente scegliere con chi fare il coaching e in che forma, al fine di promuovere una cultura della comunicazione fiduciosa e aperta.
3. **Cultura della good practice:** le e gli insegnanti si incontrano in assemblea per presentare i loro esempi pratici e i loro formati di insegnamento. L'enfasi non è sul successo, ma sul processo e sull'esperienza acquisita: il fallimento è esplicitamente consentito e perfino desiderato. Questa cultura dello scambio di informazioni consente di imparare gli uni dagli altri e di condividere idee innovative.

Tali formati istituzionali favoriscono lo scambio rafforzando al contempo l'autonomia e le specificità delle e degli insegnanti. Essi consentono un legame più forte con l'organizzazione e, alla fine, portano a una maggiore consapevolezza della qualità del proprio insegnamento.

Una cultura comune della qualità richiede la massima trasparenza insieme a linee guida chiare sulle condizioni quadro e sulla direzione. Il processo è supportato da una modello di qualità elaborato collettivamente ovvero dalla visione condivisa di un insegnamento di successo.

Il modello triangolare di strategia (1), struttura (2) e cultura (3), spesso chiamato triangolo magico, è uno strumento di controllo e di direzione equilibrato, che può essere utilizzato anche nel campo della garanzia e dello sviluppo della qualità (vedi rappresentazione).

Con tale matrice di gestione, è possibile bilanciare fra loro le diverse dimensioni della gestione dei processi di qualità.

(1) Strategia (modello di qualità): la strategia costituisce il quadro di riferimento e serve da orientamento. La direzione, che conosce le leggi di un processo strategico e di gestione, ha la responsabilità di svilupparla e di gestirla. Essa avvia formati per lo sviluppo e la garanzia della qualità, tenendo conto anche di sviluppi sociali quali, fra gli altri, l'intelligenza artificiale.

(2) Struttura: i processi di qualità e i progetti di sviluppo dell'insegnamento necessitano di una struttura che garantisca l'efficienza. Questa struttura supporta la strategia e la cultura, definisce le gerarchie e le responsabilità nel campo della garanzia della qualità e definisce i ruoli delle parti coinvolte.

(3) Cultura: fiducia e trasparenza costituiscono la base di un sistema di qualità efficace. Senza questo fondamento nascono «sistemi di qualità poco chiari» e mere culture di gruppo disciplinare. L'obiettivo consiste nello sviluppare sistemi di qualità che diventino parte naturale del lavoro e del pensare quotidiano. Poiché una cultura della qualità non è una dimensione direttamente misurabile, essa deve essere sviluppata nel corso degli anni e vissuta in prima persona dalla direzione.

Essa si manifesta anche negli atteggiamenti, nelle buone maniere e nel modo di comunicare nella vita quotidiana della scuola. La direzione della scuola svolge un ruolo di esempio centrale come portatrice e mediatrice della cultura.



Triangolo magico dell'organizzazione (Variante di S. Schneider)

Sintesi

Una cultura della qualità scolastica nasce da una gestione strategica e coordinata, orientata alla collaborazione e al miglioramento continuo. La direzione svolge a questo riguardo un ruolo chiave, fungendo da modello e creando le condizioni strutturali e culturali per la garanzia della qualità.

In generale, i sistemi di qualità nelle scuole non possono essere implementati soltanto attraverso cambiamenti strutturali (per esempio strumenti): la cultura scolastica gioca infatti un ruolo importante. Per la gestione della qualità, ciò significa che la realizzazione dei modelli e degli obiettivi di qualità dipende fortemente dalle presupposizioni, dai valori e dagli atteggiamenti della scuola e del corpo docente.

Attraverso un sapiente equilibrio tra strategia, cultura e struttura, la direzione scolastica può in definitiva stabilire una cultura della qualità sostenibile che guidi lo sviluppo sia individuale sia istituzionale.

3.1.3 Un nuovo profilo per la Kantonsschule Olten

Samuel Batzli, direttore, presidente di Kaleidoskop e **Penelope Paparunas**, insegnante, membro di Kaleidoskop, Kantonsschule Olten (SO)

La **Kantonsschule Olten** è una scuola cantonale di medie dimensioni con circa 1100 allieve e allievi e 180 tra collaboratrici e collaboratori. Essa comprende un pro-ginnasio, un liceo quadriennale, una scuola specializzata con maturità specializzata e un corso di preparazione all'alta scuola pedagogica.

Situazione di partenza

Il vecchio profilo della Kantonsschule Olten è ormai datato. La sua formulazione risale al 1990 e dal nostro punto di vista ha un disperato bisogno di aggiornamento. Non soltanto la scuola e la società si sono evolute in modo significativo negli ultimi decenni, ma anche la maggior parte delle e degli insegnanti che avevano plasmato il vecchio profilo non sono ormai più un servizio. Con ciò, svaniscono anche i ricordi del processo di creazione di allora. È vero che il profilo viene consegnato ogni anno alle nuove allieve e ai nuovi allievi, così come alle nuove insegnanti e ai nuovi insegnanti che entrano in servizio, e che viene brevemente tematizzato durante il primo giorno di scuola. Tuttavia, nella vita scolastica quotidiana, esso ha perso la sua vivacità e finisce per essere sempre più dimenticato.

Durante la valutazione scolastica condotta nel 2021/22 da ZEM CES, è maturata la consapevolezza che dovesse essere formulato un nuovo profilo, più adatto ai tempi e capace di tenere conto dei molteplici sviluppi della società, della politica scolastica e delle scienze della formazione. Il gruppo di lavoro Kaleidoskop² e la direzione scolastica aspirano pertanto alla formulazione di un nuovo profilo, in cui tutto il personale insegnante, i collaboratori e in particolare le giovani generazioni e la scuola nel suo insieme possano riconoscersi. Pertanto, abbiamo affrontato il tema della formulazione di un nuovo profilo a partire dai seguenti principi³:

- Il profilo della Kantonsschule Olten è l'espressione scritta della sua autocomprendere e dei suoi principi fondamentali.
- Ne formula gli obiettivi e ne descrive i valori e le norme.
- Internamente, il profilo guida l'operato e motiva la scuola cantonale nel suo insieme, con tutto il personale insegnante, le allieve, gli allievi, le collaboratrici e i collaboratori.
- Verso l'esterno (genitori e analoghe figure, autorità, pubblico) il profilo dichiara apertamente ciò che la scuola persegue.
- Il profilo fornisce informazioni sulla «filosofia» e sulla cultura che la scuola intende perseguire.

Processo di formulazione del nuovo profilo

Avvio del processo: nel corso di due conferenze plenarie (settembre e dicembre 2022) gli organismi scolastici, il personale insegnante, le collaboratrici e i collaboratori sono informati dell'intenzione, da parte della direzione, di formulare un nuovo profilo. Vengono illustrate le fasi del relativo progetto. Tutte le persone sono invitate a unirsi al gruppo di lavoro⁴ che in futuro sosterrà la direzione della scuola nello sviluppo e nello sviluppo della gestione della qualità.

Individuazione dei temi: il gruppo di lavoro Kaleidoskop inizia i propri lavori nell'ottobre 2022, supportato da un consulente esterno. I temi del profilo non devono essere dettati dall'esterno, ma generati dalla scuola stessa. Pertanto, in una prima fase, le allieve, gli allievi, il personale insegnante, le collaboratrici e i collaboratori sono invitati a esprimersi su due bacheche appositamente progettate: una posta nell'area mensa, l'altra nella sala pausa

² In origine «Gruppo di lavoro Profilo» (AG Leitbild), creato per la formulazione del nuovo profilo della scuola.

³ In linea con la definizione di «profilo aziendale» (Unternehmensleitbild) così come compare in Wikipedia.

⁴ In seguito il gruppo di lavoro assume il nome Kaleidoskop e viene guidato dal rettore.

delle e degli insegnanti. Nel corso di quattro settimane, vengono scritti e dettagliati i punti che dovrebbero essere affrontati per la formulazione del nuovo profilo.

Già in dicembre, il gruppo di lavoro Kaleidoskop esamina le idee pervenute, le organizza e le riassume in campi tematici allo scopo di presentarle nel corso di un apposito evento (vedi sotto). Per garantire la massima trasparenza possibile, l'intero processo viene documentato ed è reso disponibile digitalmente in un'area protetta (SharePoint).

Evento di presentazione: la mattina dell'ultimo giorno di scuola prima delle vacanze sportive 2023 tutto il personale insegnante, tutte le collaboratrici, tutti i collaboratori e una delegazione di allieve e allievi si riuniscono con l'obiettivo di formulare le prime frasi-guida del nuovo profilo in 14 gruppi moderati. Per l'occasione, tutti pranzano insieme.

Consultazione sul progetto di profilo: le moderatrici e i moderatori dell'evento riassumono il proprio tema in un breve testo che presentano al gruppo di lavoro Kaleidoskop. In seguito, nel corso di diverse riunioni, il gruppo redige il nuovo profilo, con lo scopo di sottoporlo a consultazione entro le vacanze estive:

- Feedback al consulente esterno – che fornisce risposte anonime al gruppo di lavoro.
- Una delegazione di allieve e allievi della scuola si riunisce presso il Weltcafé e formula un feedback in forma di manifesto.
- Alla giornata della formazione continua panscolastica (9 giugno 2023) tutti i gruppi della qualità⁵ sono invitati a esprimersi su singoli temi del profilo. A questo scopo viene compilata una tabella Excel.

Versione finale del profilo: i numerosi feedback richiedono un lungo processo di analisi, e ciò dura diverse settimane. A settembre, nel corso di due giorni di approfondimento tenutisi a Soletta, viene redatta una versione finale del nuovo profilo tenendo conto di tutti i dati e di tutte le risposte fornite nel corso della consultazione.

Ulteriori insegnanti partecipano alla redazione finale, alla realizzazione grafico-digitale e allo sviluppo delle frasi che appaiono sui manifesti⁶. Per la versione grafica-digitale viene progettata un'interazione fluttuante tra immagine e testo. In base a tale soluzione, le immagini e i manifesti cambieranno continuamente nel corso dei prossimi anni, e ciò vale a simboleggiare il fatto che il nuovo profilo è intrinsecamente dinamico: a differenza di quello precedente, esso non è scolpito nella pietra ed è adattabile alle mutevoli condizioni.

Consegna del nuovo profilo alla scuola nel corso di più fasi: allieve, allievi, insegnanti, collaboratrici e collaboratori devono anzitutto scoprire il nuovo profilo in forma di gioco. Per il momento si rinuncia deliberatamente a un «lancio ufficiale». In tutto l'edificio scolastico sono esposti sulle pareti e sulle colonne i codici QR tramite cui è possibile visualizzare il nuovo profilo in forma digitale.

Il prodotto finale viene presentato in occasione di un evento informativo (vedi codice QR). A essere in primo piano non sono tanto i contenuti, quanto la filosofia del nuovo profilo, la sua implementazione grafica e la questione di come esso debba ora rimanere vivo nella vita quotidiana della scuola. La sua effettiva entrata in vigore avverrà con l'inizio dell'anno scolastico 2024/25.

Le opinioni sul significato e lo scopo del profilo sono divergenti: funge come una sorta di manuale di istruzioni o piuttosto come un'immagine ideale a cui non possiamo comunque mai del tutto corrispondere?



⁵ Più insegnanti si riuniscono nei cosiddetti gruppi di qualità allo scopo di lavorare per due anni nel contesto del concetto di qualità

⁶ Le frasi sui poster introducono il tema dello profilo. Alcuni esempi sono visibili sul sito web: www.leitbild-kantolten.ch



Foto: Kantonsschule Olten

Idealmente, esso include linee guida grazie a cui possiamo orientarci per non perdere di vista della scuola nella quotidianità: cultura dei valori rispettosa, cultura di un insegnamento e di un apprendimento attrattivi in un luogo dove ci si senta a proprio agio; organizzazione ampiamente sostenuta, comunicazione chiara e futuro sostenibile grazie a un atteggiamento responsabile verso il nostro ambiente.

A differenza dei continui cambiamenti che si manifestano nel profilo a causa del cambiamento delle frasi e delle immagini che appaiono sui manifesti, le frasi-guida principali devono tuttavia avere una validità più lunga: sotto forma di segni, esse devono diventare un simbolo della nostra stessa cultura scolastica.

A ciascuno dei sei temi del nuovo profilo è attribuita un'icona. Ogni icona deriva da forme tipicamente riconoscibili all'interno della nostra scuola. Da sinistra a destra, il loro significato è: cultura e atteggiamento, insegnare e apprendere, salute e benessere, struttura, organizzazione e processi della scuola, comunicazione e ambiente



Sei icone simboleggiano altrettante aree tematiche. Le icone sono strettamente collegate all'edificio scolastico.



Tutte insieme, le diverse icone diventano la super-icona (vedi figura a destra). Questa dovrà essere utilizzata quanto più possibile: sulla carta intestata, nelle e-mail, sulle pareti della scuola.

La sfida consisterà senza dubbio nel mantenere vivo e attuale il nuovo profilo. A tal fine, il gruppo di lavoro Kaleidoskop invita l'intera scuola a riflettere e ad agire. Fra le altre possibilità a riguardo, vi sono:

- Invito a tutto il personale insegnante a sviluppare nuove serie di immagini e frasi-guida
- Tematizzare le frasi contenute nel profilo nell'insegnamento
- Esporre frasi contenute nel profilo sulle pareti e nei corridoi della scuola
- Raccogliere feedback standardizzati su un tema del profilo
- Condurre eventi ricorrenti e di ampia portata (per esempio conferenze generali) su un tema del profilo
- Dichiarare un tema del profilo come tema dell'anno e adottare misure corrispondenti

Il nuovo profilo è simile a una nave che sta lentamente prendendo velocità in mezzo al mare. Dove stia andando, non è esattamente definito. Le condizioni esterne in continua evoluzione influenzano il proseguimento del viaggio.

3.2 Gestione sistematica della qualità

In questo capitolo sei scuole raccontano le loro esperienze di sviluppo e implementazione delle proprie strutture di gestione della qualità nel corso degli anni. Sono evidenziate tanto le diversità quanto i punti comuni dei loro approcci, differenti a seconda dei rispettivi contesti, come pure soprattutto i risultati ottenuti.

3.2.1 Introduzione

In molti Cantoni, le scuole hanno da tempo l'obbligo di implementare e sviluppare un sistema interno di gestione della qualità.

Sul mercato esistono diversi sistemi di gestione della qualità certificabili per il livello secondario II. Essi enfatizzano diversi aspetti in termini di contenuto e forma. Ciò che li accomuna è l'idea di base del *Total Quality Management* TQM, che si basa sul ciclo di Deming (Plan-Do-Check-Act).

Tuttavia, la maggior parte dei Cantoni non si affida a un sistema specifico, bensì formula «disposizioni quadro cantonali per la gestione della qualità» (cfr. cap. 1.2 e cap. 2), in cui si specificano gli elementi che i concetti adottati dalle scuole devono contenere e si definiscono, in una certa misura, i requisiti per la loro attuazione. Nel complesso, le disposizioni cantonali offrono alle scuole un maggiore margine di manovra nell'elaborazione di propri concetti specifici rispetto alle sistematiche ufficiali.

Quando all'inizio del secolo sono stati formulati i primi quadri di riferimento, i Cantoni si sono orientati principalmente al sistema Q2E⁷. All'epoca, il Q2E era infatti l'unico sistema disponibile che fosse espressamente adattato alle scuole (ed è tuttora l'unico modello che include coerentemente i processi di insegnamento). Nel complesso, le disposizioni cantonali contengono quindi più o meno gli stessi elementi, con differenze a livello di implementazione. Nel corso del tempo, i Cantoni hanno formulato varianti più specifiche, soprattutto a livello di implementazione, che sono andate di pari passo con l'ulteriore sviluppo del rispettivo concetto di governance (cfr. cap. 2).

Nelle scuole di formazione generale di livello secondario II, attualmente prevalgono i concetti di gestione della qualità «in conformità alle disposizioni quadro cantonali» (cfr. cap. 3.2.5-3.2.7), in base a cui le scuole sono libere di orientare la loro gestione della qualità a un sistema certificabile. In tre Cantoni, la disposizione cantonale consiste nell'utilizzo del Q2E (cfr. cap. 2.2 e 3.2.2). Uno di questi tre Cantoni richiede altresì la certificazione Q2E. Il Q2E è disponibile solo in tedesco. Nella Svizzera francese è maggiormente diffuso il QSC (cfr. cap. 3.2.3).

Nelle scuole professionali, la norma ISO è la più comune, nella Svizzera tedesca insieme alla Q2E. In singoli casi è altresì impiegato l'EFQM. Un Cantone richiede un sistema di gestione della qualità certificabile, ma lascia la scelta alle scuole. L'obbligo di certificazione è complessivamente in calo (cfr. cap. 1.2).

⁷ Landwehr, N. & Steiner, P. (2010). Standards und Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement nach Q2E. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität. Bezugssquelle: [> Downloads > Q2E-Unterlagen > Q2E-Bewertungsraster](http://www.q2e.ch) (consultato il 15 luglio 2024)



Sistemi di gestione della qualità certificabili per il livello secondario II (Fonte: ZEM CES)

Riassunto degli standard

- IDES-Dossier «Qualitätsmanagement: Modelle und Normen im Bildungsbereich»
edudoc.ch/record/229307?ln=de
- Dossier IDES «Gestion de la qualité: modèles et normes dans le domaine éducatif»
edudoc.ch/record/230937?ln=fr

Q2E

- q2e.ch

QSC

- procert.ch/it/standards-10.htmlh
- procert.ch/it/standards-10.html?standardgroupno=1220&send=submit

ISO

- sgs.com/it-ch/i-nostri-servizi/business-assurance/verifica-e-certificazione
- sgs.ch/it/settori/formazione
- procert.ch/it/a-proposito-di-noi/direttori-di-mercato-responsabili-di-programma-backoffice/formazione_0-28.html

EFQM

- efqm.org/the-efqm-model
- esprix.ch/wasist-efqm

Panoramica delle basi giuridiche cantonali

- IDES-Dossier: «Qualitätssicherung und -entwicklung: rechtliche Grundlagen»
- Dossier IDES: «L'assurance et le développement de la qualité: bases légales»
edudoc.ch/record/229906

3.2.2 Gestione della qualità secondo Q2E – Esperienze dalla pratica della Bündner Kantonsschule

Philippe Benguerel, direttore, Bündner Kantonsschule, Coira (GR)

La **Bündner Kantonsschule** (BKS) ha circa 1100 allieve e allievi, distribuiti su tre sedi e tre sezioni. In quanto scuola media superiore pubblica del Cantone, la BKS ha un mandato formativo ed educativo statale. Nel proprio programma d'insegnamento tiene in considerazione il fatto che nel Cantone si parlano tre lingue (tedesco, romancio e italiano). Le tre sezioni della BKS sono il Liceo, la Scuola specializzata e la Scuola media commerciale con un'offerta particolarmente ampia di materie (opzioni specifiche, complementari, professionali e a libera scelta).

La gestione della qualità della Bündner Kantonsschule è stata sviluppata a partire dal 2008 sulla base del modello Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung, Qualità attraverso valutazione e sviluppo) e dal 2018 è completamente basata su quest'ultimo. La scuola è stata certificata sulla base della valutazione esterna di ZEM CES nel 2020. Cosa significa questo dal punto di vista della direzione scolastica? Come percepiscono il Q2E il corpo insegnante e il resto del personale nel loro lavoro quotidiano? Cosa sta avendo successo e cosa meno?

Da un lato, il modello Q2E fornisce alle scuole un quadro di riferimento su ciò che ci si aspetta da una buona scuola e, dall'altro, contiene punti di riferimento con chiare caratteristiche di qualità che rendono più facile il controllo della gestione della qualità, in particolare per la direzione scolastica. A mio avviso, i seguenti aspetti del modello sono utili per l'applicazione pratica:

La scuola stessa decide quali requisiti di qualità sono importanti per lei. Ci sono grandi spazi di libertà nel plasmare la propria cultura scolastica – ed è una libertà che apprezzo molto. A mio avviso, la gestione della qualità non dovrebbe essere un'organizzazione parallela alla direzione della scuola, ma dovrebbe far parte della sua specifica cultura scolastica, in cui è radicata anche una concezione comune della qualità tra tutte le persone coinvolte. Il modello Q2E consente di integrare la gestione della qualità nelle attività di direzione della scuola e nel lavoro quotidiano del personale.

L'implementazione degli obiettivi e degli standard di qualità della scuola deve avvenire in modo coerente secondo il ciclo di Deming. Anche la tempistica con cui si svolgono i processi e il modo in cui essi vengono integrati nello sviluppo della scuola dipendono dalla scuola stessa. Indipendentemente dal modello di gestione della qualità, è compito della direzione della scuola coordinare l'ottimizzazione dei processi e i progetti di sviluppo con le risorse temporali e umane disponibili. Il Q2E fornisce a riguardo un quadro di riferimento che la direzione scolastica deve attuare in modo coerente a livello strategico e operativo.

A causa della sua natura olistica, il modello può tuttavia portare alla tentazione di affrontare troppe cose in troppo poco tempo. Una buona gestione del progetto è quindi molto importante. Nella nostra scuola si è dimostrato che la prima metà del ciclo di Deming (Plan – Do) viene ben applicata nella gestione dei progetti. Tuttavia, la verifica dell'efficacia di una fase di sviluppo e, se necessario, l'attuazione di ulteriori misure (Check - Act) vengono trascurate se si presta poca attenzione a queste fasi durante il periodo di pianificazione oppure se si sovrappongono ad altri compiti importanti nel corso dell'anno scolastico. Secondo la mia esperienza, è quindi fondamentale un'analisi periodica e attenta dei campi d'azione interni alla scuola, con la definizione delle priorità delle fasi di sviluppo necessarie in relazione al modello o importanti in termini di cultura scolastica. Meno è meglio, anche se a volte è difficile rimandare i progetti e rallentare il ritmo di sviluppo.

Il modello Q2E guarda alla qualità della scuola da due prospettive: in primo luogo dalla prospettiva della scuola come unità organizzativa e in secondo luogo dalla prospettiva della singola persona (consapevolezza della qualità individuale). Questa duplice visione è chiaramente presentata all'interno del modello ed è logicamente comprensibile. Nella pratica, tuttavia, il compito di gestire lo sviluppo della scuola a livello istituzionale resta complesso. Qui si tratta infatti essenzialmente di stabilire, da parte della direzione della

scuola, eventualmente con il supporto di gruppi di lavoro istituzionalizzati (Q-team), meccanismi per la raccolta di informazioni supportate da dati e quindi, tramite essi, di essere consapevoli dei punti di forza e di debolezza dell'istituto. Questo apprendimento a livello istituzionale serve in primo luogo alla gestione strategica della scuola, e in secondo luogo alla rendicontazione nei confronti dei superiori. Come descritto in precedenza, anche in questo caso sono necessari processi semplici. È stato dimostrato che indagini più piccole, legate a singoli progetti o specifiche tematiche, sono più efficienti ed efficaci rispetto a progetti di valutazione interna globali.

Il modello Q2E serve anche a me, come direttore, guidandomi nel prestare sufficiente attenzione a questi importanti compiti nella vita scolastica quotidiana. Il fatto che la nostra gestione della qualità corrisponda a un modello ben fondato, collaudato e scientificamente supportato contribuisce a garantire che la rendicontazione possa essere mantenuta snella.

A livello individuale, ne va della consapevolezza della qualità da parte di personale docente, non docente e direzione scolastica nelle loro rispettive aree di responsabilità. Come parte del mandato professionale, tutti sono tenuti a svolgere il proprio lavoro secondo standard elevati. In linea di principio, il modello Q2E non crea compiti aggiuntivi, ma fornisce un quadro di riferimento per una riflessione sistematica sull'impatto del proprio comportamento professionale attraverso un feedback individuale. Non tutte le insegnanti e non tutti gli insegnanti la vedono tuttavia in questo modo e percepiscono il feedback individuale a tratti come un esercizio obbligatorio, nonché la gestione della qualità come un compito burocratico aggiuntivo che serve principalmente a fornire un rendiconto del proprio operato alla direzione della scuola. Abbiamo sviluppato più volte le nostre linee guida rivolte al personale insegnante, riducendo le formalità all'essenziale e riportando in seguito buone esperienze in termini di maggiore accettazione:

- Linee guida ridotte al minimo per il feedback individuale, con particolare attenzione ai cicli di controllo chiusi
- Documentazione scritta esigua, ma tempo sufficiente per la riflessione verbale sull'insegnamento e collaborazione come elemento essenziale dei colloqui personali di valutazione con la direzione della scuola
- Moduli speciali di inserimento per le nuove insegnanti e i nuovi insegnanti

Ulteriori esperienze

Organizzazione della gestione della qualità: la gestione della qualità è parte integrante delle attività della direzione scolastica e non può essere delegata. A causa delle gerarchie piatte esistenti nelle scuole e della conseguente responsabilità condivisa di insegnanti e personale, la consapevolezza della qualità da parte di tutti i soggetti coinvolti è fondamentale. Molte scuole hanno istituito un gruppo di controllo della qualità o un gruppo di sviluppo della qualità composto da insegnanti. Questi gruppi possono sollevare la direzione dai propri compiti e portare la prospettiva delle e degli insegnanti nei processi di pianificazione o nei progetti di sviluppo. Tuttavia, è necessario chiarire i loro compiti e le loro competenze, nonché la loro posizione all'interno del corpo docente. Se questi gruppi devono assolvere compiti di controllo per conto della direzione o implementare disposizioni senza avere le competenze corrispondenti, i conflitti di ruolo sono inevitabili.

Certificazione: è possibile una certificazione esterna in conformità al modello Q2E. A tale scopo è stato redatto un ampio catalogo di criteri con quattro fasi di sviluppo. Questo non serve soltanto per la certificazione, ma è adatto anche come quadro di orientamento per progetti di sviluppo. La certificazione è associata ad audit annuali. Tuttavia, lo sforzo aggiuntivo deve essere considerato con attenzione, perché dopo quasi cinque anni di esperienza, ritengo che i benefici interni ed esterni siano piuttosto bassi.

Conclusioni

Le mie esperienze con il modello Q2E come quadro di riferimento per la gestione della qualità nella nostra scuola sono assolutamente positive. È importante che il modello Q2E venga ulteriormente sviluppato e adattato alle esigenze delle scuole di oggi. L'iniziativa spetta alla Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale (Fachhochschule Nordwestschweiz, FHNW), che sta attualmente avviando un importante processo di riforma.

3.2.3 Sviluppo e garanzia della qualità secondo la norma QSC alla ECCG di Martigny

Benjamin Camprubi e Peggy Mottaz Bossicard, responsabile della qualità, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)

L'École de commerce et de culture générale (ECCG) di Martigny possiede una filiera commerciale e una destinata alle allieve e agli allievi che desiderano ottenere il certificato di scuola specializzata. L'ECCG è frequentata da 470 fra allieve e allievi e comprende 22 classi, delle quali 4 con opzione specifica sport e musica. Vi insegnano 44 docenti. Il 63% delle allieve e degli allievi frequenta la scuola di formazione generale e il 37% quella commerciale (di cui il 15% in «sport – arte – formazione»).

Introduzione

Nel 2019, l'École de commerce et de culture générale (ECCG) di Martigny, insieme a tutte le scuole dello stesso tipo del Vallese, ha intrapreso un'iniziativa di qualità volta a ottenere la certificazione secondo lo standard QSC (Quality School Certificate). La certificazione è stata ottenuta dopo un primo audit nel 2020. Da allora, ogni anno viene effettuato un audit di follow-up, da cui risulta un elenco di eventuali non conformità e di raccomandazioni. Una seconda certificazione è stata ottenuta nell'aprile 2023, e il corrispondente audit di follow-up è stato completato con successo nell'aprile 2024.

Si ricorda che l'esistenza e lo sviluppo di un sistema di garanzia della qualità è un requisito della SEFRI per le scuole di maturità professionale. Nel Canton Vallese, il Service de l'Enseignement ha stabilito la certificazione di entrambe le filiere offerte dalla nostra scuola: Ecole de commerce (EC) ed Ecole de culture générale (ECG).

Il progetto è iniziato con un grande lavoro di preparazione da parte della direttrice, che ha compreso scambi di buone pratiche con altri istituti, in particolare con il responsabile della qualità dell'ECCG di Sion. Nel 2023, il ruolo di responsabile della qualità è stato separato da quello di direttore, ed è inoltre diventato «bicefalo»: un insegnante e un assistente della direzione formano attualmente il gruppo dei «Responsabili Qualità» (RQ) e sono stati esonerati da altri compiti.

QSC all'ECCG di Martigny

Il primo mandato affidato dalla direzione scolastica a questo nuovo team bicefalo è stato quello di rivedere la documentazione QSC e di effettuare un inventario delle risorse documentali dell'istituto al fine di ottenere una visione globale dei processi e delle procedure esistenti. Questo compito è stato completato in occasione della preparazione dell'audit di ricertificazione del 2023, tenendo conto delle raccomandazioni e delle non conformità emerse dall'audit precedente nonché dall'organizzazione della ricertificazione (della durata di un giorno) in conformità ai requisiti stabiliti dall'auditor.

Queste due attività hanno spinto i RQ a ricercare uno strumento di gestione della qualità. Hanno inoltre richiesto il supporto di un consulente QSC allo scopo di ottimizzare la gestione dei documenti richiesti dal label: un progetto ad ampio respiro! Questo esempio evidenzia un elemento essenziale affinché un approccio alla qualità collegato alla certificazione da parte di un ente esterno accreditato possa fornire un reale valore aggiunto: l'intervento delle persone incaricate degli audit deve cioè stimolare la scuola a fare progressi. È dunque importante che tra l'auditor e la direzione della scuola si sviluppi un rapporto di fiducia, basato su scambi trasparenti e costruttivi.

Lavorare con una norma di qualità

Nella quotidianità, l'esistenza della norma di qualità non ha sconvolto l'attività della scuola: senza falsa modestia, anche prima della certificazione i nostri compiti quotidiani venivano svolti con un certo successo, in quanto la scuola adempiva ai suoi mandati. E allora, ci si può chiedere, qual è il senso della certificazione? Di fatto, la norma ha dato luogo a una grande riflessione sul funzionamento amministrativo e organizzativo della scuola. Ciò che



Foto: École de commerce et de culture générale de Martigny

prima veniva fatto per abitudine e intuizione, ora viene fatto secondo procedure scritte e chiaramente definite. Ciò implica un rigore che inizialmente potrebbe essere percepito come un sovraccarico amministrativo, ma che in realtà apporta un valore aggiunto.

Va notato che il passare a questa norma è un lavoro costantemente in corso: da un lato, alcuni processi stanno ancora cambiando (per esempio, l'introduzione di una procedura per rispondere all'introduzione del BYOD-Porta il tuo dispositivo nell'EC) e, dall'altro, la centralizzazione delle conoscenze amministrative è ora ben documentata (o è in via di definizione) o addirittura suddivisa fra più ruoli. Si tratta di un compito piuttosto impegnativo!

Oltre a ciò, la comunicazione interna legata alla certificazione è importante (se non essenziale), e questo ha portato all'introduzione di strumenti digitali ad hoc. Abbiamo deciso, in maniera relativamente pragmatica, di adottare a questo scopo un ambiente SharePoint. A tale scopo ci siamo basati su un metodo «per tentativi ed errori», e ciò si è rivelato un successo.

Alla domanda se «è possibile raggiungere il 100% di conformità ai requisiti dello standard QSC», i RQ hanno risposto: «Forse sì, ma ciò che è importante è che venga stimolato un costante miglioramento!».

L'utilità del sistema QSC

L'introduzione di questa norma di qualità ha spinto la dirigenza a fare un passo indietro e a guardare le cose da una prospettiva più ampia rispetto alle tante e varie attività quotidiane che fanno parte della vita di una scuola. Una descrizione dell'utilità del sistema di qualità richiederebbe diversi paragrafi (organizzazione della documentazione, gestione amministrativa standardizzata, attivazione di varie procedure e loro armonizzazione, ecc.) e per affrontare questo aspetto, i RQ hanno scelto di evidenziare un esempio concreto del suo utilizzo: la stesura e l'attuazione di un profilo scolastico. Elaborato sulla base dei suggerimenti di un gruppo di insegnanti, il profilo ha costituito un riferimento fondamentale anche per lo sviluppo di progetti. Gli obiettivi di questi progetti sono ora allineati ai valori definiti nel profilo stesso. A tale scopo, la direzione ha invitato le e gli insegnanti a impegnarsi su temi a loro scelta, legati al profilo, e a pianificare conseguentemente un progetto. Questo nuovo approccio ha contribuito a rendere tangibile un aspetto del ruolo dell'insegnante a volte poco visibile, eppure cruciale: contribuire al «buon vivere insieme» della scuola investendo in progetti che riguardano tutte le allieve e tutti gli allievi e non solo le loro specifiche classi. Tra gli esempi, la creazione di un consiglio studentesco, la revisione del regolamento scolastico e l'introduzione di progetti educativi «fuori classe» su temi legati alla natura.

Le sfide

La missione dei RQ è individuare le esigenze dell’istituto, chiarire ed eventualmente aiutare a formalizzare le procedure, definire i ruoli di ogni persona che vi lavora, garantire che i mezzi siano implementati per raggiungere gli obiettivi stabiliti dall’ente di certificazione e consentire un efficiente controllo della qualità. Adattare il funzionamento della scuola allo standard QSC è stato sicuramente una sfida, e ha richiesto l’adozione di un sistema che fosse adatto sia alla norma di qualità sia alla scuola stessa. Ciò comporta il coinvolgimento del corpo insegnante e l’adeguamento delle pratiche e delle tradizionali abitudini al quadro stabilito dal QSC. Per esempio, ogni anno la nostra scuola organizza un gran numero di eventi (settimane tematiche, scambi linguistici, giornate sportive, feste, ecc.), che ora devono essere documentati in modo sistematico e standardizzato allo scopo di migliorare la loro gestione e di verificare che siano adeguati al contesto giuridico, sociale e così via. La creazione di reti e l’individuazione di possibili sinergie con altre scuole dello stesso tipo nel nostro Cantone rappresentano sia una sfida sia un’opportunità, e gli scambi di buone pratiche in merito ai processi cantonali permettono di capitalizzare le diverse esperienze acquisite dai diversi istituti.

I limiti

Un sistema di certificazione permette di garantire che le prestazioni della scuola soddisfino i requisiti stabiliti dal quadro normativo. Tuttavia, presenta anche dei limiti: le persone non sono soltanto procedure, moduli o dati. Per compensare questo aspetto, la direzione presta particolare attenzione allo «*Zeitgeist*», vale a dire allo spirito del tempo. Ciò significa restare attenti agli eventi quotidiani (per esempio, tensioni tra un insegnante e sue allieve o suoi allievi, rapporti complicati con i genitori, come viene percepita la scuola dall’esterno, ecc.) e reagire con tutta l’attenzione necessaria.

C’è poi un altro aspetto che deve guidarci nell’implementazione di un sistema certificato, vale a dire prestare attenzione all’eventuale affaticamento che può insorgere se si richiede troppo spesso di compilare questionari (quali il debriefing dopo un’attività collettiva) o quando bisogna tenersi aggiornati sulle numerose procedure disponibili.

La complessità della gestione di un istituto scolastico è chiaramente visibile grazie al numero di processi e procedure che essa genera, e occorre tenere in conto i rischi direttamente collegati all’implementazione di un sistema di qualità: la complessità della classificazione delle procedure, l’archiviazione sistematica di tutti i registri, l’integrazione in tempo reale delle modifiche alle norme amministrative o legali provenienti dalle autorità cantonali o federali, ecc. È pertanto fondamentale che la soluzione tecnica utilizzata a supporto del sistema di qualità sia semplice e pragmatica. È inoltre necessario che tutti gli utenti del sistema adottino una cultura rigorosa della gestione amministrativa.

L’implementazione e il mantenimento di un sistema di qualità conforme alla norma QSC è insomma un processo a lungo termine! Bis repetita placent.

Le prospettive

La norma QSC, in virtù della sua completezza, offre il vantaggio dell’esaustività e dell’alta visibilità dei processi. Essa fornisce un quadro standardizzato per il rispetto degli obiettivi formativi e gestionali, come pure dei diritti e dei doveri di tutte le persone all’interno dell’istituto. Il prossimo grande obiettivo della nostra scuola è la formalizzazione della documentazione, delle procedure e del loro monitoraggio. Oltre a ciò, una maggiore collaborazione con i RQ di altre scuole a livello cantonale ci sembra molto promettente.

Conclusione

Se dovessimo indicare un punto di forza dell’attuazione della norma QSC presso l’ECCG di Martigny, i RQ menzionerebbero il fatto che, proprio grazie ai requisiti imposti dalla norma, i valori sviluppati nel profilo della nostra scuola stanno diventando realtà tangibili attraverso progetti che coinvolgono tutti gli attori dell’istituto: il corpo insegnante, le allieve, gli allievi, le apprendiste, gli apprendisti, il personale amministrativo, quello addetto alla manutenzione e la direzione.

3.2.4 Gestione della qualità secondo la norma ISO al Liceo cantonale di Porrentruy

Olivier Dubail, direttore, Liceo cantonale di Porrentruy (JU)

Il **Liceo cantonale di Porrentruy**, l'unico istituto pubblico che offre un programma di maturità nel Cantone del Giura, accoglie ogni anno quasi 600 fra allieve e allievi e impiega circa 90 insegnanti. Il liceo fa parte del Centre Jurassien d'Enseignement et de Formation (CEJEF), che comprende tutti gli istituti che offrono una formazione post-obbligatoria nel Cantone.

Il CEJEF, e di conseguenza il Liceo cantonale di Porrentruy, è in possesso della certificazione ISO 9001:2015. In risposta alle richieste del settore professionale, l'intero CEJEF ha ottenuto la sua prima certificazione nel 2013. A oggi, non sono stati compiuti passi per ottenere la norma ISO 21001:2018, che si concentra maggiormente sulle pratiche pedagogiche.

Sono passati più di dieci anni da quando abbiamo introdotto una cultura di gestione della qualità nella nostra scuola. Per quanto i cambiamenti avvenuti non sono sempre stati percepiti dalle allieve e dagli allievi, sono stati comunque significativi. Infatti, grazie alla gestione della qualità, abbiamo aumentato in modo significativo gli scambi con tutte le altre scuole del CEJEF, con cui condividiamo regolarmente le nostre rispettive buone pratiche, contribuendo così a migliorare la nostra efficienza. Gli audit interni, condotti tra i diversi istituti, hanno spesso permesso di affrontare i problemi da un nuovo punto di vista (per esempio la sostituzione di insegnanti o del personale amministrativo in caso di assenze). Questa maggiore comunicazione è tanto più importante se si considerano le piccole dimensioni del Cantone.

Un altro grande vantaggio della gestione della qualità è consistito nell'averci incoraggiato a esaminare in modo approfondito la sicurezza all'interno della nostra struttura. Gli audit esterni ci hanno infatti fatto conoscere i cambiamenti negli standard di sicurezza, in particolare nei laboratori.

Da quando è stato introdotto questo sistema, valutiamo la soddisfazione delle allieve e degli allievi all'inizio e alla fine del loro percorso formativo. Questo approccio ci permette di accompagnarli in maniera mirata e graduale. Per molti anni, la valutazione della soddisfazione alla fine del percorso formativo è stata effettuata utilizzando il format del World Café, un processo partecipativo che affrontava diversi temi. I risultati erano talvolta sorprendenti, ma l'atmosfera era sempre costruttiva. Dopo la pandemia di coronavirus siamo tornati a un approccio più convenzionale, tramite un modulo da compilare.

Un punto debole del nostro sistema di gestione è ancora la concentrazione degli sforzi sulla parte amministrativa del nostro lavoro. Sebbene incoraggiamo le e gli insegnanti a tenere un registro pedagogico che tenga conto del feedback delle loro allieve e dei loro allievi sul loro insegnamento e li incoraggiamo a condividere le rispettive pratiche, restano ancora progressi da fare sul versante pedagogico.

3.2.5 Sviluppo della qualità al Liceo Kirchenfeld di Berna

André Lorenzetti, direttore, Liceo Kirchenfeld, Berna (BE)

Il **Liceo Kirchenfeld** di Berna è composto da tre sezioni, «Scienze umane e umanistiche (Geistes und Humanwissenschaften)», «Matematica e scienze naturali (Mathematik und Naturwissenschaften)» ed «Economia e diritto» (Wirtschafts- und Rechtswissenschaften), con circa 170 insegnanti e oltre 1300 allieve e allievi. Il programma quadriennale di preparazione agli studi universitari inizia nel nono anno scolastico e si conclude con la maturità ginnasiale.

Il sistema di qualità del Liceo Kirchenfeld si basa su disposizioni cantonali ed è ancorato al mandato di prestazioni dell'Ufficio cantonale della scuola media superiore e della formazione professionale (MBA). Tale mandato ha una durata di quattro anni, il che consente un'adeguata flessibilità per il livello sovraordinato e allo stesso tempo una sicurezza di pianificazione per il livello esecutivo.

Le disposizioni del Cantone comprendono i seguenti elementi:

- Strategia della scuola
- Profilo accessibile al pubblico
- Cultura del feedback appropriata
- Un proprio sistema di gestione della qualità, definito in un piano
- Indagini standardizzate (SAB, SEB, indagine sulla direzione)
- Meta-valutazioni (ZEM CES, ex IFES IPES)
- Ancoraggio della chiusura dei loop di controllo a tutti i livelli
- Reporting annuale della scuola all'Ufficio della scuola media superiore del MBA

Molti dei nostri documenti di gestione della qualità possono essere consultati in un manuale pubblicamente accessibile. Il nostro piano di qualità, gli strumenti ad esso associati e i risultati di sondaggi sono altresì disponibili sul nostro [sito web](#).

Ho vissuto in prima persona l'implementazione delle disposizioni del Cantone di Berna in diverse fasi in due distinte scuole. Anche se le osservazioni e le considerazioni che seguono si basano sugli esempi del Liceo Kirchenfeld, esse sono in linea con le precedenti esperienze dell'altra scuola. Come direttore, non ho avuto l'opportunità di fare esperienze al di fuori del Cantone in un contesto diverso e quindi non posso fare confronti con Q2E o QSC.

In sintesi, ritengo che il sistema e le disposizioni quadro a livello cantonale siano ragionevoli, in quanto si orientano agli obiettivi, che sono appropriati, adattabili e implementabili dalla scuola a seconda della sua situazione. Ritengo altresì che la selezione degli elementi prestabiliti sia opportuna e che la disposizione secondo cui tutti i soggetti partecipanti devono disporre di un adeguato margine di manovra sia essenziale. Anche la disposizione secondo cui «i costi e i benefici della gestione della qualità devono essere in rapporto ragionevole per tutte le parti coinvolte» è appropriata e ragionevole.

Per chi fosse interessato, ecco tre esempi risalenti ai miei ultimi dieci anni come direttore:

(1) Nel 2012, la scuola media superiore di Kirchenfeld ha elaborato il proprio piano di «Garanzia e sviluppo della qualità (Qualitätssicherung und -entwicklung, QSE)» allo scopo di attuare le disposizioni quadro cantonali; da allora lo ha riadattato due volte. Il primo adattamento si era reso necessario perché le allieve e gli allievi dovevano compilare i questionari di feedback così spesso che se ne lamentavano e segnalavano la tendenza all'esagerazione in termini quantitativi, il che comprometteva altresì l'accuratezza dei feedback stessi. Di conseguenza, abbiamo ridotto il numero di questionari di feedback e abbiamo pubblicato sul nostro sito web

quali classi debbano dare un feedback alle proprie insegnanti e ai propri insegnanti e riguardo a quali punti. In questo modo, le e gli insegnanti possono assicurarsi che il «carico di feedback» sia distribuito sul maggior numero possibile di classi, dando nel contempo a tutte le classi l'opportunità di fornire un riscontro nella misura desiderata:

The screenshot shows a software interface titled "Q-Arbeit". The top navigation bar includes "Q-ARBEITEN", "FEEDBACKS" (which is highlighted in red), "KLASSEN", "MEINE", and "Q-DOKUMENTE". Below the navigation is a file preview for "Q-Instrumente und SuS-Feedback-Methoden" (471.21 KIB). The main area is titled "Feedbacks" and contains a table with the following data:

| LK | Methode | Beschreibung | Klassen | Datum | abgeschlossen |
|----|------------|--------------|---------|------------|-------------------------------------|
| | Fragebogen | | G25b | 10.06.2024 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Fragebogen | | G26g | 07.06.2024 | <input type="checkbox"/> |
| | Fragebogen | | G26f | 07.06.2024 | <input type="checkbox"/> |
| | Fragebogen | | G25d | 07.06.2024 | <input checked="" type="checkbox"/> |

Pianificazione dei feedback delle classi, strumento nell'area interna del sito web (anonimizzato)

(2) La direzione della scuola, secondo le disposizioni, è responsabile di garantire che la gestione della qualità sia parte integrante della cultura scolastica. Lo facciamo implementando il nostro piano di qualità con il supporto attivo del gruppo di controllo QSE, organizzando attività di formazione continua, avviando l'inizio dei cicli biennali di qualità e concludendoli con eventi dedicati. Facciamo peraltro tutto questo cercando di trovare un accordo su cosa caratterizzi il «buon insegnamento».

Sotto la guida del gruppo di controllo QSE, composto da tre insegnanti per ciascuna delle nostre tre sezioni, e con il coinvolgimento del corpo docente e di rappresentanti del corpo studentesco, negli ultimi 16 mesi è stato sviluppato un profilo di qualità per il personale insegnante (il profilo della scuola esiste da tempo, così come il nostro piano di qualità e il nostro concetto di «buon insegnamento», ma finora mancava un profilo di qualità da attuare concretamente). Lo sviluppo di questo profilo di qualità, la discussione sul suo contenuto e sulla sua struttura, i contrasti in merito a diverse formulazioni basate su altrettanto diverse esperienze delle persone partecipanti e i risultati, registrati congiuntamente, di vari sondaggi e valutazioni hanno portato, oltre al prodotto stesso «profilo di qualità», a contributi significativi per una struttura di qualità e feedback realmente vissuta. Durante lo sviluppo del profilo di qualità per il personale insegnante, le allieve e gli allievi partecipanti hanno avuto l'idea di sviluppare un profilo analogo per le allieve stesse e per gli allievi stessi che siamo ben lieti di accogliere! La sua attuazione è prevista nel corso del prossimo anno. L'insegnamento può avere successo solo collaborando, e abbiamo l'opportunità di sviluppare un «profilo di qualità per l'insegnamento» insieme alle parti interessate delle «allieve», degli «allievi», delle «insegnanti» e degli «insegnanti». Apprezzo molto questo spazio di manovra a livello scolastico, poiché fornisce un impulso positivo allo sviluppo della qualità.

(3) Il Cantone richiede alla direzione scolastica (tra le altre cose) di sostenere una «cultura del feedback appropriata». Da diversi punti di vista (uno dei quali è l'efficacia del feedback secondo John Hattie), ritengo che si tratti di una richiesta importante e sensata. La sua attuazione avviene quotidianamente (anche nella nostra organizzazione) sia in classe sia a livello istituzionale (per esempio attraverso «after action reviews» successive agli eventi). Tutto funziona più o meno bene, sia per chi fornisce sia per chi riceve i feedback. Non è tuttavia possibile soddisfare pienamente tutti gli aspetti di efficacia richiesti. Sono quindi necessari ulteriori sforzi e misure. La cultura del feedback, inoltre, non può essere né contata né misurata; si aspetterà invano un «adesso va tutto bene». Tutto quello che realmente rimane è uno scambio continuo tra tutti i soggetti coinvolti (feedback), unito alla loro volontà di fare «bene» il più possibile.

Per concludere: come tutti sappiamo, l'insegnamento non è un prodotto industriale e sfugge in gran parte a qualsiasi tentativo di quantificarne la qualità con delle metriche. «Non tutto ciò che conta può essere contato e non tutto ciò che può essere contato conta» (Albert Einstein), credo che l'insegnamento sia qualcosa che conta ma che non può essere contato in termini di qualità. La qualità è inoltre qualcosa che si presta meglio a essere «sviluppato» (in forma di adattamento dinamico ai tempi) piuttosto che «garantito» (in forma statica). Lo «sviluppo» richiede un margine di manovra per tutti i soggetti coinvolti, ed è proprio questo che il quadro di riferimento del Cantone di Berna non solo offre, ma addirittura richiede. Ciò soddisfa una condizione necessaria per il successo, che tuttavia non è sufficiente. Occorrono anche gli sforzi e l'impegno di tutti i soggetti coinvolti, non solo per gestire la qualità, ma anche per garantire che gli allievi possano raggiungere in modo sostenibile gli obiettivi formativi del liceo.

Buon lavoro, a ciascuno nel proprio contesto!

3.2.6 Uno sguardo allo sviluppo della Kantonsschule Trogen

Bena Keller, vicedirettrice della Scuola specializzata e della Scuola media di commercio, Kantonsschule Trogen (AR)

La **Kantonsschule Trogen** è l'unica scuola media superiore del Canton Appenzello Esterno. Gestisce un liceo, una scuola media di commercio, una scuola media specializzata e una scuola secondaria per conto di tre comuni dell'Appenzello Esterno. Il bacino di utenza di questi dipartimenti è l'intero Cantone di Appenzello Esterno. Nell'anno scolastico 2023/2024 la scuola è stata frequentata da 650 allieve e allievi.

Il piano di qualità⁸ della Kantonsschule Trogen, attualmente in fase di ulteriore sviluppo, definisce gli obiettivi, i principi, gli elementi e i processi del lavoro di qualità, nonché i ruoli delle varie parti coinvolte. Esso si applica a tutte le unità organizzative della scuola. Il piano si basa sulle disposizioni del Cantone (amministrazione cantonale, scuola primaria e scuola secondaria II) e contiene, in aggiunta, elementi di qualità propri della scuola cantonale. Il presente contributo si concentra su un elemento del lavoro sulla qualità, ovvero il programma di sviluppo scolastico.

Nel 2018, la direzione della Kantonsschule Trogen ha deciso di introdurre il programma di sviluppo scolastico come nuovo strumento della scuola. In quell'occasione è stato implementato un processo strategico in cui è stata analizzata la situazione di allora e sono state identificate le aree di intervento. Tra le altre cose, si è scoperto che esisteva un gran numero di progetti paralleli e di attività simili a progetti, la maggior parte dei quali non era tuttavia coordinata, comunicata o standardizzata per iscritto. La visione d'insieme non era insomma garantita, per cui c'era il rischio che il sistema scuola si «surriscaldasse». Nel corso del processo di definizione della strategia è apparso subito chiaro che le misure risultanti dovessero essere definite in un successivo programma di sviluppo scolastico. L'obiettivo era che il programma di sviluppo elencasse tutti i progetti in un periodo di quattro anni, evitando così che il loro numero fosse eccessivo e scongiurando un potenziale sovraccarico dell'organizzazione e del personale. Un ulteriore obiettivo consisteva nel fatto che le collaboratrici e i collaboratori si identificassero con una direzione di sviluppo comune e fossero a conoscenza di tutti i maggiori progetti in corso nell'istituto.

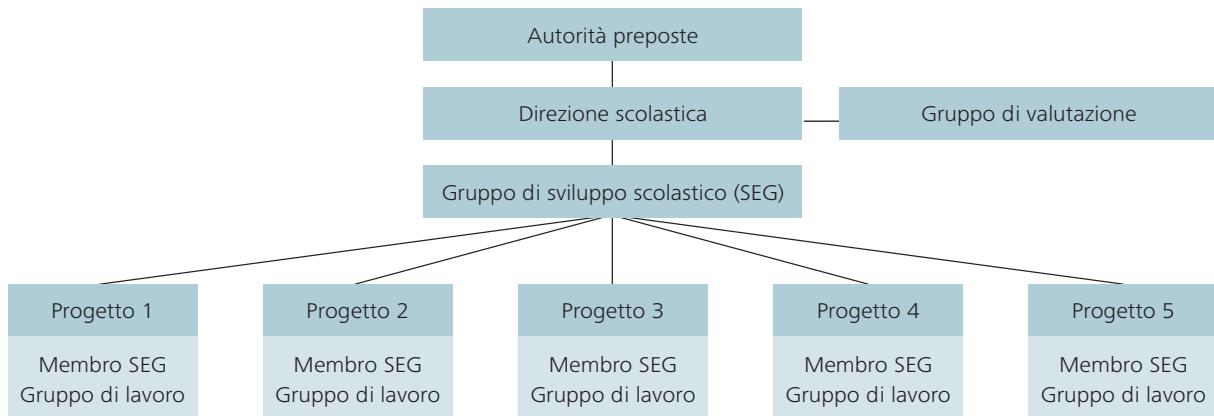
Il programma di sviluppo scolastico è uno strumento multifunzionale di pianificazione e sviluppo sia per le sezioni della scuola media superiore sia per la scuola secondaria. Esso serve sia all'autocomprendere pedagogica e organizzativa della scuola sia come strumento di pianificazione interna: fornisce informazioni sullo sviluppo a medio termine della scuola, costituisce uno strumento di lavoro per le autorità di controllo ed è uno strumento di orientamento per il pubblico.

Nella Kantonsschule Trogen, un ciclo di sviluppo scolastico dura generalmente quattro anni. Il Gruppo di sviluppo della scuola (Schulentwicklungsgruppe, SEG) è nominato dalla direzione per ciascun ciclo quadriennale ed è composto da insegnanti, collaboratrici e collaboratori, allieve e allievi e membri della direzione, in misura variabile a seconda dell'organizzazione dei progetti.

Il programma di sviluppo scolastico viene elaborato dal SEG in collaborazione con la direzione scolastica, presentato dal SEG alla conferenza scolastica a scopo di consultazione, approvato dalla direzione scolastica e riconosciuto dall'autorità preposta.

Le priorità di sviluppo si basano sui requisiti del Consiglio cantonale, del Consiglio di Stato, del Dipartimento e della direzione della scuola (per esempio la Legge sull'istruzione media e superiore, la Legge sulla scuola, l'offerta di servizi, il credito globale), sul programma governativo, sulla visione del Dipartimento della formazione e della cultura, sulla visione e sul profilo della scuola cantonale nonché sui risultati delle valutazioni (interne ed esterne). Lo stato di attuazione del programma di sviluppo scolastico viene rivisto annualmente dal SEG su incarico della direzione, a cui viene quindi presentato un rapporto.

⁸ <https://kanti-trogen.ch/wp-content/uploads/Qualitaetskonzept-KST-2024.pdf>



Organizzazione del progetto di sviluppo scolastico presso la Kantonsschule Trogen

Il SEG è responsabile della gestione e del monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi del programma di sviluppo scolastico. I progetti sono gestiti dai membri del SEG. Di norma, un gruppo di lavoro specifico di progetto supporta le persone responsabili del progetto nella sua attuazione.

Il SEG può utilizzare i diversi organi della scuola (quali la Conferenza dei capigruppo disciplinari, la Conferenza delle sezioni, la Conferenza della scuola) oppure coinvolgere il gruppo di valutazione interno della scuola per le valutazioni. Esso informa altresì regolarmente le collaboratrici e i collaboratori della scuola sullo stato dei singoli progetti.

Il primo programma di sviluppo scolastico 2020-2024 è stato elaborato dal SEG, appena costituito, durante l'anno scolastico 2019/2020 nell'ambito di un processo partecipativo insieme al collegio docenti e in stretta collaborazione con la direzione della scuola, basandosi sui risultati del processo strategico. Il primo ciclo è stato completato nell'estate del 2024. Dal primo ciclo di sviluppo scolastico abbiamo tratto le seguenti conoscenze fondamentali:

- Il programma di sviluppo scolastico ha portato a rassicurazione, orientamento e identificazione.
- Il SEG si è rapidamente affermato come organismo responsabile dello sviluppo scolastico all'interno del collegio docenti.
- Il lavoro nel SEG è impegnativo, può avere un effetto di costruzione della cultura e può essere considerato come un arricchimento della professione di insegnante (job enrichment). È quindi importante che i membri del SEG possano assumersi responsabilità ed essere apprezzati.
- La focalizzazione e la riduzione ai progetti definiti nel programma di sviluppo scolastico è impegnativa (in parte perché nel corso dei quattro anni emergono ulteriori campi d'intervento), ma si è dimostrata vincente.
- Ulteriori fattori di successo sono:
 - una comunicazione regolare, trasparente e chiara sullo stato dei progetti all'interno e all'esterno della scuola,
 - la capacità dei membri del SEG (soprattutto per quanto riguarda la gestione dei progetti),
 - la messa a disposizione di strumenti di gestione dei progetti (per esempio, modelli di pianificazione, modelli di report),
 - la definizione di ruoli e responsabilità,
 - la pianificazione professionale e standardizzata dei progetti e le riunioni regolari del SEG,
 - l'attenta valutazione dei risultati dei progetti.

Il SEG per il **prossimo ciclo di sviluppo scolastico 2024–2028** è già stato costituito. Per garantire una transizione agevole tra i due cicli di sviluppo, gli obiettivi del nuovo programma di sviluppo scolastico sono stati definiti, i nuovi incarichi di progetto sono stati redatti e l'organizzazione è stata preparata ancor prima che l'attuale programma di sviluppo scolastico fosse completato. Viene mantenuta la struttura di base dello sviluppo scolastico tramite un programma di sviluppo scolastico congiunto e un SEG. Sulla base dell'esperienza acquisita nel corso del primo ciclo e in ragione dell'orientamento dei progetti, sono state apportate modifiche ai metodi di lavoro del SEG.

3.2.7 Sviluppi del concetto di qualità al Liceo di Muttenz

Brigitte Jäggi, direttrice fino all'estate 2024, e **Alexander Bieger**, direttore dall'estate 2024,
Liceo di Muttenz (BL)

Il **Liceo di Muttenz** è uno dei cinque licei del Canton Basilea campagna e serve anche la valle del Frick in Argovia come liceo. La scuola è suddivisa in due sezioni: quella della maturità (durata: 4 anni, con tutte le opzioni specifiche) e la sezione comprendente la scuola media specializzata (durata: 3 anni) e la maturità professionale (come 4° anno di corso). La scuola conta quasi 950 allieve e allievi e circa 170 insegnanti.

Il Liceo di Muttenz vanta quasi 30 anni di lavoro sulla qualità: dal 1996 come parte del progetto della Conferenza della CDPE della Svizzera Nord-occidentale «Sviluppo della qualità a livello secondario II» come scuola pilota Q2E; dal 2003 con un piano vincolante e costanti adeguamenti. In un'intervista a ZEM CES, la direttrice Brigitte Jäggi, in carica fino all'estate 2024, e il direttore designato Alexander Bieger spiegano come la gestione della qualità sia mantenuta viva nella loro scuola.

La Scuola secondaria di Muttenz ha esperienza nel lavoro sulla qualità scolastica dal 1996.

Cosa è cambiato in questo periodo?

Brigitte Jäggi: all'epoca facevo parte del gruppo che ha contribuito a sviluppare il piano Q2E. All'inizio è stato piuttosto difficile. Il personale insegnante si sentiva fortemente criticato. Dovevamo dimostrare che ci preoccupassimo della qualità della scuola e che la gestione della qualità non venisse vista come una critica personale. Perché anche se si sa di essere bravi, ci sono sempre cose da migliorare. Il manuale Q2E copriva molte aree diverse. Abbiamo lavorato molto intensamente sulle linee guida per l'insegnamento e poi su quelle per l'area culturale. Queste ultime sono valide ancora oggi. I temi della qualità sono stati accettati sempre di più nel corso del tempo. Questo ha fatto anche con la formazione di insegnanti più giovani, che imparano quanto sia importante l'autoriflessione. Nel frattempo, non c'è più alcun dubbio sul fatto che prima o poi i progetti scolastici vengono valutati. Ciò è diventato parte del DNA della nostra scuola.

Come si può garantire il coinvolgimento del personale insegnante?

Brigitte Jäggi: nelle scuole in cui lavorano tante persone motivate e preparate, ci sono sempre discussioni critiche sullo sviluppo scolastico. Poi bisogna però trovare un accordo. Non decidiamo «top down», ma facciamo una proposta per un progetto pilota, quindi ne discutiamo i risultati e apportiamo miglioramenti. Abbiamo anche un gruppo di gestione che si occupa della garanzia e dello sviluppo della qualità insieme alla direzione della scuola. Per esempio, abbiamo discusso e analizzato il nostro nuovo piano di utilizzo dei media con alcune e alcuni insegnanti. Un tempo avevamo un consiglio di qualità. Oggi vi partecipano diverse e diversi insegnanti a seconda dei loro interessi tematici, per cui molti temi sono ampiamente sostenuti.

«Chiarezza, semplicità e impegno» sono le parole chiave del vostro piano di qualità. Come viene inteso?

Alexander Bieger: il nostro nuovo piano di qualità si compone di quattro pagine. Il vecchio manuale della qualità era di oltre 60 pagine. Certo, in 60 pagine si può coprire ogni dettaglio. Ma alla fine chi lo legge? Dietro le quattro pagine del nostro nuovo piano di qualità si trova un importante processo, che è stato documentato e nel quale è stato messo per iscritto molto di più. È tuttavia nel segno dei tempi il fatto di dover essere brevi. Ma non è affatto facile: bisogna pensare molto attentamente a cosa includere nel piano in modo che tutti i soggetti coinvolti lo capiscano.

E l'obbligatorietà?

Alexander Bieger: forse dovremmo parlare piuttosto di sostenibilità, anche se questa parola è ormai usata per tutto. Sostenibilità o continuità, questa è l'idea di fondo. Quando si lanciano nuovi progetti, si dovrebbe già pensare a come siano implementabili nel DNA della scuola, per evitare che si crei qualcosa di cui tutti sono inizialmente entusiasti e che poi finisce per spegnersi.

Come ha funzionato il processo di revisione?

Brigitte Jäggi: sebbene il nostro vecchio manuale della qualità fosse spesso lodato, non era più comprensibile dalle e dagli insegnanti più giovani che non avevano preso parte al suo sviluppo. Ho quindi dato indicazioni affinché la presentazione dei contenuti si concentrassse in poche pagine, in modo da poterli indicare più e più volte.

Alexander Bieger: la direzione della scuola, le e gli insegnanti di tutte le materie hanno partecipato al gruppo di lavoro. I gruppi disciplinari hanno potuto decidere autonomamente chi coinvolgere, e credo che questo sia stato molto importante. Da un lato, tutte le persone erano rappresentate e non si è deciso «top down» chi coinvolgere e chi no. Ciò ha contribuito a creare un senso di legittimità, insieme a un'atmosfera positiva. Il progetto è stato presentato regolarmente in varie riunioni, c'è stato un gruppo di ascolto e si sono tenute consultazioni. Il nuovo concetto di qualità è stato infine lanciato sulla base di un progetto iniziale dedicato alla «cultura dell'esame», che ha costituito il punto di partenza. Il progetto si è appena concluso e ora stiamo valutando come ha funzionato.

È sorprendente che presentiate i documenti di gestione della qualità sul vostro sito web.

Perché lo fate?

Alexander Bieger (ridendo): la domanda è piuttosto: perché no? Stavamo giusto discutendo se fosse il caso di presenterli in modo ancora più evidente.

Chi è il pubblico di riferimento? Persone interne? Le potenziali allieve e i potenziali allievi?

I genitori? Chi si candida a un posto di lavoro nella scuola? Fa parte del vostro lavoro di pubbliche relazioni?

Alexander Bieger: il nostro piano di qualità è pensato da un lato per il personale interno; dall'altro per persone esterne. Sì, ci sono anche persone che si candidano a posti di lavoro presso la nostra scuola che desiderano consultare questi documenti, così come allieve, allievi e genitori. Riguardo alle pubbliche relazioni, esso è importante quanto meno per la politica.

Brigitte Jäggi: tutto questo è stato davvero emozionante. Quando stavamo lavorando al nostro nuovo piano, ho chiesto ad altre scuole dove fossero i loro piani sul web. La risposta è stata che non li pubblicavano. Nel Cantone di Basilea campagna, ora sarà obbligatorio che i piani di qualità siano online. Mi sorprende che finora non l'abbiano fatto altre scuole. Siamo orgogliosi dei nostri documenti.

Quali esperienze è possibile trasmettere ad altre scuole che stanno investendo molto tempo nel lavoro sulla qualità?

Brigitte Jäggi: è un lavoro che la direzione della scuola deve fare insieme al personale docente, in modo che la gestione della qualità sia accettata e praticata. Non è accettabile che qualcuno arrivi dall'esterno e dica che questo ora è il nuovo piano di qualità. Di fatto, si tratta di qualcosa che influenza sull'attività di base della scuola! Bisogna altresì tenere presente che la sola revisione del nostro piano esistente ha richiesto due anni. Tuttavia, questo processo fa già parte dell'implementazione, che sta ora proseguendo. Quindi la raccomandazione più importante è: tutto deve essere fatto insieme e tutto deve essere direttamente vissuto, altrimenti non ha senso.

Alexander Bieger: c'è poi un altro aspetto che abbiamo implementato in maniera decisa nel nuovo piano: meno è meglio! Non ha senso registrare ogni dettaglio per iscritto. Ha senso sì nel processo, ma alla fine il personale insegnante deve conoscere il contenuto del piano. Le nuove insegnanti e i nuovi insegnanti, in particolare, hanno molti altri problemi di cui occuparsi e non è possibile consegnare loro 60 pagine di informazioni da studiare, che possono semmai servire come testo di consultazione. In un piano di qualità, spesso meno significa di più.

Brigitte Jäggi: «Keep it simple!» è uno slogan davvero importante. Il personale insegnante deve già occuparsi di così tante altre cose.

Alexander Bieger: un'altra cosa importante è pubblicizzarlo per davvero. Se si vuole che un piano di qualità venga praticato, tutti devono conoscerlo. Se è accessibile al pubblico, esso crea un certo livello di impegno. Anche allieve, allievi e genitori possono leggerlo e pretendere che venga rispettato.

Brigitte Jäggi: vogliamo attirare nella nostra scuola personale insegnante qualificato. Se brave insegnanti e bravi insegnanti leggono il nostro piano di qualità e si identificano con esso, allora verranno da noi le persone giuste. Vogliamo insegnanti che si impegnino in questo senso!

3.3 Esperienze delle persone responsabili della qualità

3.3.1 Introduzione

I responsabili della qualità svolgono un ruolo centrale nell'implementazione della gestione della qualità internamente alla scuola. Essi operano a livello di scuola (cfr. cap. 3), ma sono anche il collegamento tra il livello scolastico e il livello di sviluppo della qualità delle singole insegnanti e dei singoli insegnanti (cfr. cap. 4.1). Sotto la responsabilità della direzione scolastica (cfr. cap. 1.2), ne garantiscono l'attuazione concreta.

Nella maggior parte dei casi, i responsabili non lavorano per conto proprio, ma con un gruppo di gestione della qualità composto da insegnanti e/o membri di direzione, la cui organizzazione e il cui ruolo specifici variano da scuola a scuola.

In singoli Cantoni hanno luogo incontri istituzionalizzati per le persone responsabili della qualità di tutte le scuole (cfr. cap. 2).

I responsabili qualità sono al centro del processo. Potete vederlo leggendo questi articoli.

3.3.2 Visione del ruolo della persona responsabile dello sviluppo della qualità al Liceo di Bienne e del Giura bernese

Line Aubert, direttrice aggiunta, responsabile dello sviluppo della qualità,
Liceo di Bienne e del Giura bernese, Bienna (BE)

Il **Gymnase de Bienne et du Jura bernois** (GBJB) è l'unico liceo francofono del Canton Berna. Esso comprende una filiera liceale, una di formazione generale, una commerciale e una «passerella». Insieme al suo partner e «vicino», il Liceo di Bienne-Seeland, offre classi bilingui in tutti i suoi corsi, ad eccezione della «passerella». La scuola è frequentata da oltre 1100 fra allieve e allievi e vi lavorano più di 150 insegnanti.

La qualità dell'apprendimento in un istituto scolastico è influenzata da un'ampia gamma di fattori, che non comprendono solamente l'insegnamento e le condizioni quadro stabilite dalla direzione. Che si tratti di comunicare la visione della direzione, di assumere nuovo personale insegnante, di organizzare il buon funzionamento quotidiano dell'istituto o di coinvolgere allieve e allievi nella vita scolastica, tutto può avere un'influenza più o meno diretta sulla qualità dell'apprendimento. In questo senso, il responsabile dello sviluppo della qualità è un po' come un medico di famiglia, che deve conoscere il proprio paziente da ogni punto di vista. Nel suo ruolo, può peraltro doversi occupare dei fascicoli di ciascuno dei suoi colleghi della direzione e questo richiede tatto, pazienza e spirito di squadra.

Il corpo insegnante e l'insegnamento hanno un'influenza diretta e importante sulla qualità dell'apprendimento. La direzione deve quindi prestare la necessaria attenzione al processo di reclutamento. Deve ovviamente assicurarsi che il personale assunto abbia ottime competenze nella materia insegnata, ma deve anche offrire sostegno nelle prime fasi del nuovo lavoro. È inoltre fondamentale che le e gli insegnanti continuino a formarsi per potersi adattare alle sfide formative sempre più complesse poste dagli sviluppi tecnologici e sociali.

Al Gymnase de Bienne et du Jura bernois (GBJB), lo sviluppo della qualità si basa su diversi metodi: il mentoring rivolto al personale neoassunto, i colloqui personali di valutazione periodici, i dispositivi di sviluppo della qualità dell'insegnamento, il gruppo di riflessione pedagogica, le inchieste interne ed esterne, ecc.



Foto: Gymnase de Biel et du Jura bernois, Marion Berger

L'affiancamento dei nuovi membri del corpo insegnante

Durante il primo anno di lavoro, ciascun nuovo membro del corpo insegnante può contare sul sostegno di un mentore scelto tra i membri del proprio gruppo disciplinare. Il ruolo del mentore è essenziale per l'avvio della pratica professionale. L'importanza del mentoring è stata riconosciuta dal Cantone di Berna, che retribuirà questa funzione a partire dall'estate 2024. Questo riconoscimento sarà altresì accompagnato da una ridefinizione e da un chiarimento del corrispondente mandato.

I colloqui personali periodici di valutazione

Ogni insegnante si avvale di un colloquio di valutazione periodica (entretien d'évaluation périodique, EEP) ogni due anni. Questo colloquio è condotto da un membro della direzione della scuola ed è preceduto da una visita in classe almeno una volta ogni due anni. L'EEP è formalizzato e la sua struttura è definita in un modulo ad hoc. L'EEP offre l'opportunità di verificare l'adempimento del mandato di insegnamento, di seguire la formazione in servizio, di valutare i metodi didattici e pedagogici e di discutere le iniziative di sviluppo della qualità intraprese. Le sezioni del modulo includono altresì elementi relativi agli obiettivi pedagogici stabiliti dall'istituto nel suo piano strategico. Attualmente, in ogni EEP si pone l'accento sullo sviluppo della pedagogia digitale. Vengono altresì fissati gli obiettivi di sviluppo professionale individuali che saranno poi valutati nel colloquio successivo, a due anni di distanza.

I dispositivi di sviluppo della qualità dell'insegnamento

Ogni insegnante è tenuto a implementare almeno un sistema di sviluppo della qualità ogni anno. Attualmente esistono quattro opzioni: il processo di autovalutazione, il questionario per le allieve e gli allievi (cfr. cap. 4.1.2), la visita tra pari (cfr. cap. 4.1.5) e il laboratorio didattico. Per ognuno di questi metodi sono a disposizione delle e degli insegnanti una serie di strumenti pratici (esempi di questionari, procedure da seguire, ecc.). L'esperienza acquisita e le conclusioni da trarre per la pratica di insegnamento vengono quindi discusse a ogni EEP. Ogni anno, il responsabile dello sviluppo della qualità informa la conferenza del corpo docente in merito a questi sistemi e al loro utilizzo. In aggiunta vengono organizzate periodicamente valutazioni congiunte da parte di gruppi di colleghi e colleghi dello stesso gruppo disciplinare, che forniscono un ulteriore strumento di riflessione sulle diverse pratiche.

Il gruppo di riflessione pedagogica

Questo gruppo, composto da membri del corpo insegnante e dal responsabile dello sviluppo della qualità, è responsabile di rivedere e migliorare i dispositivi di sviluppo della qualità dell'insegnamento, di esaminare le

implicazioni per l'insegnamento di nuovi strumenti tecnici o pedagogici e di integrare il feedback delle allieve e degli allievi nello sviluppo delle pratiche pedagogiche. È altresì responsabile dell'ideazione e dell'organizzazione di giornate di formazione e scambio didattico per tutto il personale insegnante. Inoltre, è responsabile di garantire uno scambio costruttivo e regolare con altri gruppi di lavoro, quali il gruppo dei facilitatori digitali o il gruppo incaricato di promuovere l'apprendimento autonomo delle allieve e degli allievi.

I sondaggi interni

I sondaggi interni vengono svolti regolarmente, a partire da quello nelle classi dell'ultimo anno, a cui allieve e allievi rispondono poco prima di sostenere gli esami. Il questionario riguarda argomenti quali il lavoro personale (lavoro di maturità), il clima di apprendimento, l'autonomia nell'apprendimento e l'uso del computer in classe. I risultati vengono successivamente utilizzati dai gruppi di lavoro esistenti o dalla direzione per decidere, se necessario, di adattare i dispositivi in atto o di implementare misure pedagogiche o organizzative.

Dal 2021 sono state altresì condotti due sondaggi tra il personale insegnante. Questi si sono concentrati sul lavoro della direzione e sul benessere del personale insegnante. La direzione ha analizzato i risultati di questi sondaggi durante una clausura e ne ha tratto conclusioni utili per definire gli obiettivi di sviluppo della GBJB per il periodo 2023–2028.

In sondaggi esterni

La GBJB prende parte regolarmente alle inchieste standardizzate nelle classi dell'ultimo anno di ZEM CES. Questo sondaggio comprende un gran numero di indicatori, come il sostegno ricevuto dalle e dagli insegnanti, il clima scolastico, le attività autonome e le interazioni sociali. I risultati di questi sondaggi trasversali, che vengono consegnati a ogni scuola sotto forma di rapporto comparativo, consentono alla scuola di posizionarsi rispetto ad altre scuole e di identificare i propri punti deboli e il proprio potenziale di miglioramento. Così come per i sondaggi interni, le aree valutate positivamente dalle allieve e dagli allievi vengono identificate e presentate al personale insegnante.

Conclusioni

La qualità dell'insegnamento nel contesto di un istituto scolastico non è mai da considerare acquisita, e un sistema di qualità statico sarebbe inutile, se non addirittura controproducente. Piuttosto, bisogna orientarsi a uno sviluppo continuo, che deve essere portato avanti in base alla situazione attuale di ogni scuola.

Una delle sfide più grandi per un responsabile della qualità è doversi destreggiare tra due aree di tensione: da un lato si tratta di garantire che l'insegnamento erogato alle allieve e agli allievi soddisfi sia le loro aspettative sia i requisiti stabiliti dal Cantone; dall'altro ci si deve assicurare che l'approccio sia pertinente agli occhi del corpo insegnante e che la maggioranza dei suoi componenti lo sostenga. Se si trascura questo secondo aspetto, c'è il rischio che tutti gli sforzi investiti si risolvano in un mero esercizio di alibi, il cui obiettivo è più spuntare caselle che sostenere tutti gli attori dell'istituto in un processo di sviluppo continuo.

3.3.3 Il potenziale degli strumenti di qualità: l'esempio della MNG Rämibühl Zurigo

Filizia Gasnakis, insegnante e responsabile della qualità, Liceo matematico e delle scienze naturali di Rämibühl, Zurigo (ZH)

Al **MNG Rämibühl** si insegnano matematica e scienze naturali ad altissimi livelli. I 970 fra allieve e allievi che lo frequentano ricevono una formazione più completa rispetto a quella impartita in altre scuole cantonali. Oltre a ciò, la scuola attribuisce grande importanza a una formazione in campo linguistico-storico nonché musicale. Il MNG Ramibühl, nel quadro del suo profilo matematico e scientifico-naturalistico offre come opzioni specifiche biologia/chimica o fisica/applicazioni della matematica.

Il valore aggiunto dello sviluppo e della garanzia sistematica della qualità per la nostra scuola

La gestione della qualità sostiene lo sviluppo della nostra scuola e dell'insegnamento nelle strutture organizzative sia orizzontali sia verticali. A mio parere, il valore aggiunto è rappresentato in particolare dai seguenti aspetti:

- si avvia attivamente un dialogo. La comprensione di cosa siano un buon insegnamento e un supporto ottimale è oggetto di una riflessione comune e regolare, il che rende visibile la complessità dei processi e degli atteggiamenti. Attraverso scambi particolarmente intensi vengono tematizzate le «good practice» e le aree di intervento;
- la collaborazione è intensificata, anche al di là dei confini gerarchici e disciplinari. Avendo posto l'accento sulla partecipazione allo sviluppo della scuola, la consapevolezza delle diverse esigenze e prospettive ne risulta aumentata;
- attraverso lo sviluppo e la garanzia della qualità, gli obiettivi vengono meglio focalizzati. Questo crea orientamento nella comunità scolastica e quindi anche trasparenza, a vantaggio del clima scolastico e della fiducia.

Responsabili della qualità: compiti, rete, risorse

In qualità di responsabile della qualità, sono coinvolta praticamente in tutte le aree di responsabilità che rientrano nella gestione laterale della scuola. Si tratta di compiti strategici, di sviluppo e di mantenimento degli standard di qualità, valutazioni, organizzazione di processi di feedback, fasi della pianificazione pluriennale e, in una certa misura, dello sviluppo del personale (per esempio, eventi informativi o formazione continua). Per me, in qualità di responsabile della qualità, è importante mantenere una chiara distinzione dalla gestione del personale, che è di esclusiva responsabilità della direzione della scuola. La gestione della qualità della nostra scuola è esercitata da due responsabili della qualità e dalla direttrice. Svolgiamo congiuntamente i compiti operativi e strategici dell'area della qualità. Per collegare gli strumenti di sviluppo e garanzia della qualità a contenuti rilevanti, lavoriamo a stretto contatto con una commissione che si occupa dei temi dello sviluppo della scuola. In questa commissione sono rappresentati tutti i membri della direzione scolastica e diversi altri membri del corpo insegnante.

L'ufficio della scuola media superiore e della formazione professionale del Cantone ci sostiene nel fare rete con altre scuole. Oltre a un interessante programma di formazione continua, si tiene un incontro annuale delle direzioni della qualità in cui si chiariscono questioni e si scambiano preziosi contributi. Se necessario, organizziamo anche scambi con altre scuole. Affinché gli strumenti di garanzia e sviluppo della qualità generino benefici reali e duraturi, è necessario dedicare loro il tempo e gli sforzi necessari. Siamo molto impegnati in questo senso. Non ci sono abbastanza risorse per l'attuazione. È nell'interesse del Cantone, in quanto proprietario delle scuole, sviluppare la qualità. Nel mio ruolo di responsabile della qualità ho il compito specifico di sviluppare e implementare nella nostra scuola gli elementi indicati nel concetto quadro cantonale. Tuttavia, noto che le domande generali sulle risorse nel settore della qualità non sono chiarite, mentre lo sono per altri servizi aggiuntivi al di fuori dell'insegnamento.

Conquistare il collegio

A mio avviso, le componenti decisive sono quattro: fiducia, libertà creativa, empatia e comunicazione. Le e gli insegnanti sono persone in genere intrinsecamente motivate a sviluppare ulteriormente il proprio insegnamento e hanno un'elevata etica professionale. Ho il privilegio di lavorare con un collegio docenti particolarmente impegnato. È una grande opportunità, perché molte buone idee confluiscono direttamente in un lavoro di qualità. Ritengo quindi che la fiducia sia fondamentale per garantire che il programma di sviluppo e garanzia della qualità susciti interesse e venga regolarmente tenuto in considerazione durante le lezioni. È inoltre importante offrire al personale insegnante la possibilità di effettuare scelte, in modo che ci sia il massimo margine di manovra possibile. Le indicazioni provenienti da colloqui formali o informali secondo cui una determinata possibilità ha un effetto limitato, devono essere prese sul serio. Questo è molto importante, per esempio, in relazione ai feedback. Provo sempre in prima persona tutti i metodi di feedback in classi diverse per capire quanto siano efficaci nella pratica. La qualità del lavoro è sempre anche una questione di comunicazione. Nel nostro istituto, tutte le persone coinvolte si impegnano a utilizzare metodi basati sull'evidenza per sviluppare ulteriormente la qualità della scuola. La comunicazione è particolarmente importante soprattutto nelle fasi in cui diversi progetti sono in corso contemporaneamente e le corrispondenti disposizioni devono essere implementate. Un lavoro sistematico sugli aspetti qualitativi può contrastare il sovraccarico. A seconda della situazione, è inoltre opportuno fare solo piccoli passi secondo il principio del «meno è meglio» e mantenere aperto il dialogo con il collegio docenti.

Il ruolo di allieve e allievi

Il ruolo più importante è quello delle allieve e degli allievi, che sono al centro di tutti i nostri sforzi. Di fatto, i loro rappresentanti partecipano a tutto il processo di sviluppo dei nostri standard di qualità per l'area «Esami e valutazione». Un gruppo di allieve e di allievi partecipa regolarmente ai nostri programmi di formazione per l'intera scuola. In passato, il potenziale del punto di vista delle allieve e degli allievi non veniva sfruttato, ma oggi facciamo un uso migliore delle loro esperienze dirette. Personalmente, non vedo quasi nessun ambito in cui non dovrebbero contribuire con il loro punto di vista. Dopotutto, la scuola gira attorno a *loro*. Su molti punti le allieve e gli allievi possono avere opinioni molto differenziate. Il loro punto di vista non è soltanto originale, ma rappresenta anche un importante input per il nostro sviluppo professionale.

Le sfide che dobbiamo affrontare

A mio avviso, attualmente stanno emergendo tre sfide specifiche:

- La qualità dell'insegnamento non può essere misurata semplicemente in base a criteri (oggettivi); sono infatti diversi i fattori che entrano in gioco. Nelle inchieste standardizzate tra i diplomati (IS-D), si registra un alto livello di soddisfazione per la qualità della formazione e della preparazione agli studi professionali dal punto di vista disciplinare. Ciò può forse suggerire il fatto che il valore aggiunto del feedback per l'insegnamento non venga direttamente riconosciuto.
- In qualità di responsabili della qualità, dobbiamo poter contare su un uso attento degli strumenti, altrimenti la fiducia nella gestione della qualità viene meno. Ciò significa, per esempio, assicurarsi che non ci sia una mentalità del tipo «falla e basta» o che si evitino procedure non trasparenti in relazione agli strumenti.
- In qualità di responsabile della qualità, si hanno vantaggi in termini di conoscenza in alcuni settori. Ci si chiede sempre quale sia il giusto livello di comunicazione, in modo da evitare un sovraccarico di informazioni fornendo nel contempo informazioni sufficienti, concise e tempestive, tali da soddisfare i requisiti di trasparenza e di tracciabilità.

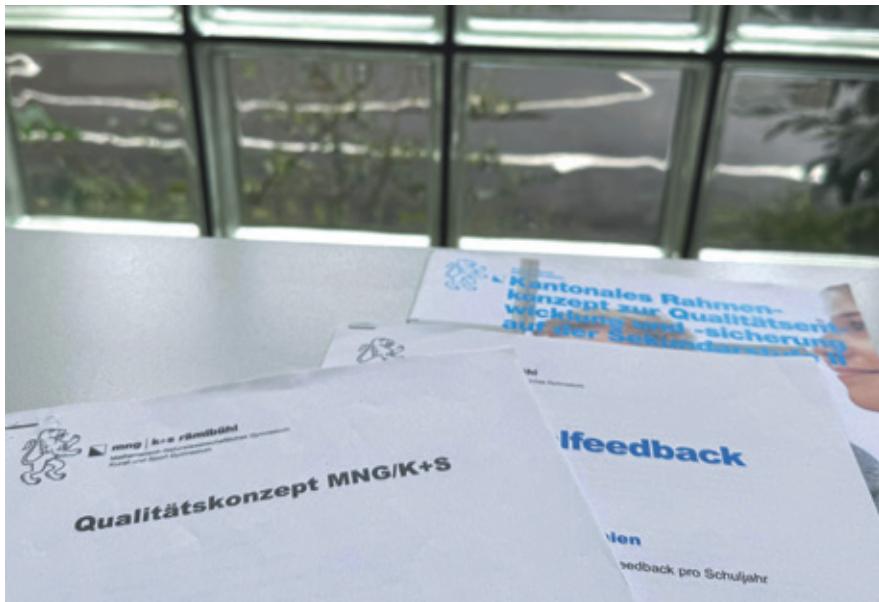


Foto: MNG Rämibühl Zürich

Costi e benefici dello sviluppo e della garanzia della qualità

Le questioni relative ai benefici e all'efficienza devono essere sempre tenute presenti, anche per ragioni di rendicontazione. Vale a dire: non facciamo ciò che non è utile. Anche se l'impegno nell'area dello sviluppo e della garanzia della qualità è notevole, è possibile evitare di dissipare le risorse grazie a una maggiore concentrazione sugli obiettivi e riducendo in tal modo gli sprechi. Un altro vantaggio è che si possono riconoscere meglio abitudini consolidate, conflitti di interesse, questioni di interfaccia o zone grigie. Allo stesso tempo, riceviamo feedback attraverso sondaggi o valutazioni, per esempio sulla soddisfazione, sul benessere, sul clima scolastico, sul chiarimento di questioni relative alle pari opportunità o sulla presenza di buone intese nei rapporti professionali. La mia impressione è che si parli più apertamente di questioni delicate rispetto a quanto avveniva tempo fa.

Come si può mantenere viva la gestione della qualità?

La comprensione della qualità deve essere vicina alla pratica. Colleghiamo sempre più gli strumenti con le attuali questioni di qualità nella scuola e nello sviluppo dell'insegnamento (per esempio, il feedback individuale con gli standard di qualità). Gli strumenti devono essere concepiti in modo tale da poter essere adattati in qualsiasi momento, cosa che peraltro comunichiamo regolarmente. La gamma di opportunità offerte è importante per la motivazione e per questa ragione ricerchiamo idee anche in enti di formazione di altro livello o in altre organizzazioni. In termini di dinamica, mi sembra importante che l'attenzione si concentrini su una comprensione della qualità orientata allo sviluppo, che contribuisca in modo significativo a una cultura produttiva dell'errore e a rafforzare l'identificazione con i valori della scuola.

3.3.4 Esperienze come responsabile della qualità della Kantonsschule Seetal

Sylvia Schibli, insegnante di chimica e responsabile della qualità presso la Kantonsschule Seetal, Baldegg (LU)

La **Kantonsschule Seetal** è un centro di formazione innovativo con un liceo quadriennale, uno breve e una scuola specializzata nel Seetal lucernese. Con il suo programma di studi, essa mira a preparare le proprie allieve e i propri allievi all'università, alla scuola universitaria professionale o all'alta scuola pedagogica. Oltre a ciò, è presente nella regione con un'ampia gamma di programmi educativi e culturali. In totale, vi insegnano e lavorano 80 persone.

Sylvia Schibli vanta molti anni di esperienza nel lavoro sulla qualità della scuola. In un'intervista rilasciata a ZEM CES, descrive i suoi compiti, la collaborazione con la direzione della scuola e con il personale insegnante, nonché i fattori di successo per un sistema di gestione della qualità che sia ampiamente accettato.

In qualità di responsabile della qualità presso Kantonsschule Seetal, quali sono le sue responsabilità?

La gestione della qualità si è sviluppata costantemente nella nostra scuola nel corso degli anni. Attualmente siamo un gruppo di gestione della qualità composto da cinque membri, di cui tre insegnanti e due membri della direzione scolastica. Coordiniamo l'intero processo di gestione della qualità. Discutiamo le novità e gli argomenti da valutare. Sviluppiamo valutazioni interne, come i sondaggi tra i genitori, e le analizziamo insieme. Oppure discutiamo gli obiettivi annuali e la loro attuazione. A volte vengono assegnati compiti specifici a singole persone.

Nel suo caso, lei ha compiti specifici?

Assegno le classi alle e agli insegnanti per il feedback annuale obbligatorio degli allievi; per le restanti attività non ho più una funzione individuale, agiamo come gruppo.

Gli e le insegnanti hanno qualche influenza sulle classi a cui vorrebbero essere assegnati o assegnate? Non voglio questa classe, ma un'altra?

Succede molto raramente. Organizzo le classi in modo che le e gli insegnanti ricevano la stessa quantità di feedback e che non abbiano sempre feedback da classi dello stesso anno, bensì che si alternino tra il livello inferiore e quello superiore. È molto raro che le e gli insegnanti chiedano un'assegnazione diversa se è stata loro assegnata una classe «difficile». Il motivo è che devono presentare un riassunto del feedback in sede di colloquio di valutazione personale e potrebbero dover fornire spiegazioni se le cose non vanno bene. In caso di problemi di questo tipo, invito a rivolgersi alla direzione della scuola.

Qual è la ripartizione generale delle responsabilità per un lavoro di qualità? Quali sono i compiti della direzione scolastica e quali di essi possono essere delegati alle e agli insegnanti?

A mio avviso la direzione scolastica è responsabile del monitoraggio. Essa specifica i temi generali. I temi dello sviluppo scolastico, per esempio, devono essere specificati dalla direzione scolastica.

I gruppi di qualità sono un elemento importante della gestione della qualità. Sono composti da 3-5 insegnanti, si formano ogni due anni e si dedicano a un tema dell'insegnamento selezionato in autonomia. Lavorano e sviluppano nuove idee per le lezioni. La direzione della scuola dovrebbe intervenire il meno possibile nella scelta dei temi, lasciando invece alle e agli insegnanti la possibilità di decidere come implementarli, compresa la metodologia. La direzione scolastica dovrebbe esercitare solo una certa funzione di controllo. In caso contrario, il lavoro nei gruppi sarà svolto in modo molto coscienzioso da alcune persone, ma non da altre. E ciò può portare a disaccordi all'interno del collegio docenti.

Una caratteristica particolare del Canton Lucerna è la Conferenza dei responsabili della qualità (Qualitätsbeauftragtenkonferenz, QBK). Come può spiegare la QBK agli esterni? Qual è il valore di questi incontri?

La QBK è l'incontro annuale dei responsabili della qualità e dei rappresentanti della direzione scolastica. Quando vi ho partecipato per la prima volta nel 2009, si trattava ancora di stabilire gli elementi della gestione della qualità. All'epoca era stato deciso che le scuole si sarebbero occupate di temi della qualità, tuttavia senza linee guida precise. L'organizzazione era lasciata alle singole scuole. La QBK ha in seguito fornito impulsi affinché si raggiungesse un consenso a livello cantonale in merito a un quadro di riferimento standardizzato. Ora lavoriamo con il Q2E in modo standardizzato, e possiamo mettere a frutto le esperienze fin qui maturate: da un lato ci vengono nuove idee; dall'altro vediamo cosa funziona bene o meno bene in altre scuole. Questo scambio collegiale è molto prezioso.

Anche nel Cantone di Zug esiste una QBK, a cui partecipano anche le scuole professionali.

Dell'estensione a tutto il livello secondario II nel Cantone di Lucerna si è mai parlato?

No, almeno non da quando me ne occupo personalmente. È già abbastanza difficile trovare un consenso tra le diverse scuole cantonali. Se poi si aggiungono le scuole professionali, che hanno un indirizzo particolare o una struttura completamente diversa, tutto diventa ancora più difficile. Le scuole cantonali da sole comprendono scuole molto grandi, ma anche scuole molto piccole. E questo ha un impatto sul modo in cui la gestione della qualità può essere implementata.

Data la lunga tradizione di confronto con il tema della qualità nel Canton Lucerna, è rimasta sorpresa dal fatto che il progetto Sviluppo della maturità liceale abbia portato soltanto ora a una richiesta di piani di qualità per le scuole a livello nazionale?

Ho partecipato a molti corsi di formazione continua in cui ho avuto modo di conoscere le scuole di altri Cantoni. Mi ha sempre stupito il fatto che la gestione della qualità sia meno sviluppata in altri Cantoni rispetto al Canton Lucerna. La qualità aiuta le e gli insegnanti a riflettere sul loro insegnamento ed è di stimolo all'innovazione. Per questo sono sempre stata orgogliosa del fatto che nel nostro Cantone esista la QBK, che contribuisce a dare forma alla gestione della qualità nelle scuole. Perché se si vuole impostare una gestione della qualità, è necessario avere buone idee su quali elementi sono adatti e su cosa funziona nella pratica. È molto difficile che le singole scuole lo facciano da sole.

Quali altri consigli darebbe alle scuole che stanno per introdurre la gestione della qualità?

La gestione della qualità non deve essere introdotta in un colpo solo, ma deve essere sviluppata lentamente insieme al personale insegnante. Deve basarsi sul consenso. La gestione della qualità dipende da chi insegna. Se chi insegna non è d'accordo, non funzionerà. Inoltre, è molto importante che le e gli insegnanti abbiano il tempo per pensare e per fornire il loro contributo. Si possono stabilire alcune linee guida, come ha fatto il Canton Lucerna con i gruppi di qualità, ma poi si tratta di portare avanti un processo comune. Questo processo non ha incontrato la nostra approvazione fin dall'inizio, ma si è sviluppato lentamente (ride).

Riguardo invece alle scuole che hanno già un sistema di gestione della qualità, come si potrebbe sviluppare ulteriormente?

Nella nostra scuola il sistema di gestione della qualità è in vigore da un tempo relativamente lungo e ora siamo a un punto in cui pensiamo che alcune cose si stiano «esaurendo». Quindi bisogna continuare ad adattare gli elementi della qualità. Man mano che la scuola si sviluppa, anche la gestione della qualità deve adattarsi. Per esempio, se la scuola si sviluppa maggiormente nella direzione dell'insegnamento per progetti, anche la gestione della qualità deve essere adattata in questa direzione. Ciò richiede altresì una formazione continua rivolta alle e agli insegnanti, che dovrebbe essere promossa dalla direzione della scuola.



Foto: Kantonsschule Seetal

Commento di Roger Rauber, rettore della Kantonsschule Seetal e dal 2023 presidente della QBK del Cantone di Lucerna

Lo sviluppo della gestione della qualità nel Canton Lucerna risale all'inizio del primo decennio del secolo. Nelle scuole cantonali di Lucerna sono stati gradualmente introdotti vari elementi di un sistema di gestione della qualità (profili, principi di qualità, lavoro in gruppi di qualità, autovalutazioni, diverse forme di feedback). Dal 2017, la gestione della qualità delle scuole cantonali di Lucerna, che in origine era un sistema «fatto in casa», si basa sul sistema Q2E, oggi largamente impiegato.

Fin dall'inizio, la QBK (Conferenza dei responsabili della qualità) ha assunto il compito di promuovere il dialogo tra le scuole su tutte le questioni relative alla gestione della qualità e di sviluppare le competenze tecniche e metodologiche delle persone responsabili della qualità tramite attività di formazione continua. Lo scambio nell'ambito della QBK è molto apprezzato dalle persone coinvolte, in quanto è importante conoscere le questioni, le sfide e i problemi relativi alla qualità che le diverse scuole si trovano a dovere affrontare. Imparare da e con gli altri è un obiettivo importante di ogni incontro della QBK.

All'incontro della QBK dell'autunno 2024, le persone partecipanti hanno affrontato, tra l'altro, la questione di come la gestione della qualità possa essere aggiornata, a livello cantonale, in relazione all'ulteriore sviluppo del Q2E. Un rappresentante della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale (FHNW) di Brugg/Windisch, proprietaria di Q2E, ha partecipato come esperto esterno.

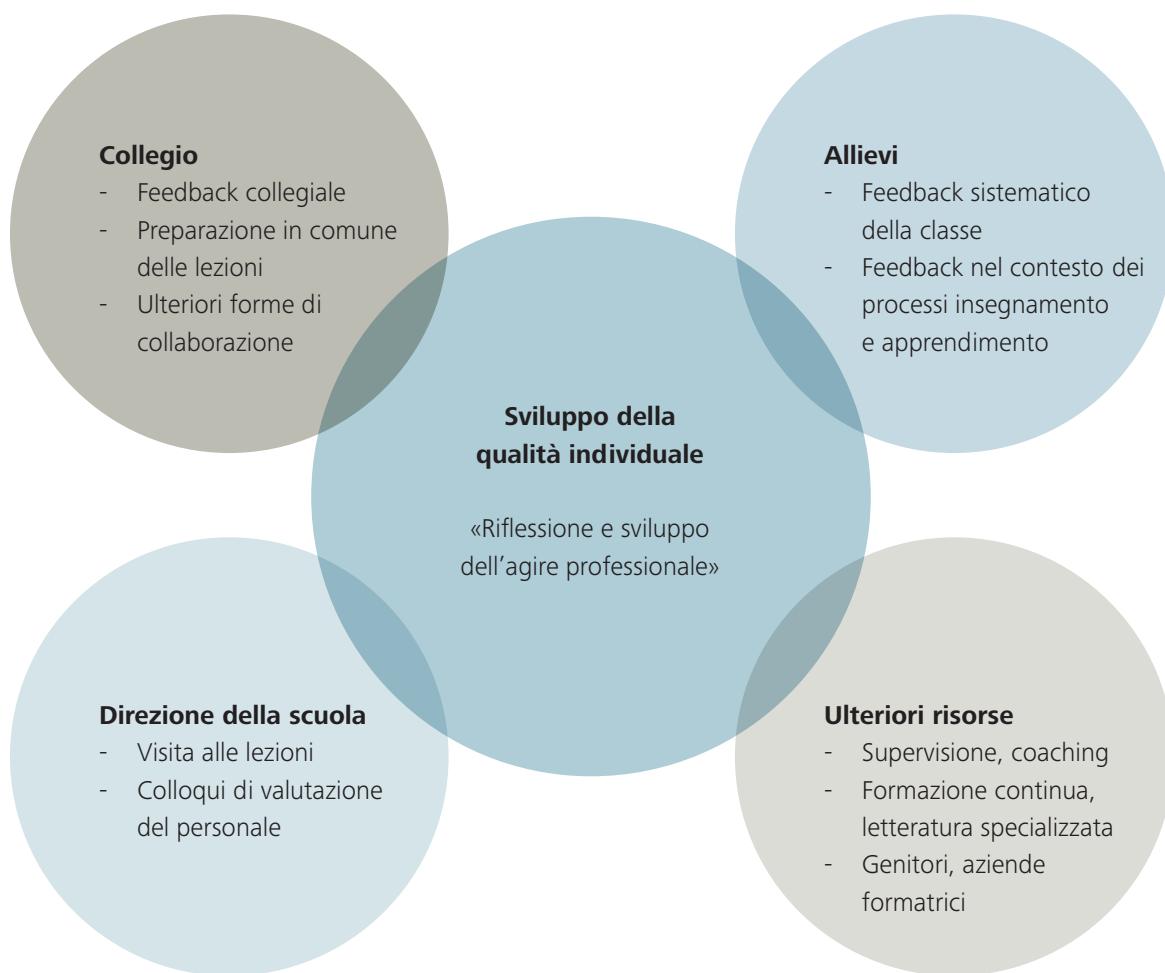
4. Implementazioni a livello di insegnanti

4.1 Garanzia e sviluppo della qualità individuale delle e degli insegnanti

4.1.1 Introduzione

Di seguito viene fornita una panoramica dei possibili elementi di sviluppo e garanzia della qualità individuale da parte delle e degli insegnanti. La disposizione è secondo il punto di vista delle singole insegnanti e dei singoli insegnanti, con raggruppamento in base alle persone o ai gruppi di persone coinvolti. L'attenzione è rivolta alla «riflessione e all'ulteriore sviluppo del comportamento professionale».

Alcuni elementi sono obbligatori a causa di disposizioni cantonali o interne alla scuola, mentre altri vengono svolti su iniziativa dell'insegnante o a seguito di suggerimenti provenienti dal contesto. Alcuni elementi sono chiaramente basati su dati (cfr. per esempio il cap. 4.1.2), mentre altri sono maggiormente incentrati sul lavoro di progetto comune e sullo scambio informale. Sono possibili molte varianti intermedie.



Elementi dello sviluppo della qualità individuale del personale insegnante (non conclusivi) (Fonte: ZEM CES)

Il collegio come risorsa

- Feedback collegiale: inteso come coaching collegiale (cfr. cap. 4.1.5), discussione/intervisione di casi, gruppi di scambio su argomenti specifici/gruppi di qualità, ecc. Alcune scuole riportano buone esperienze con il feedback collegiale trasversale ai gruppi disciplinari.
- La preparazione e la valutazione congiunta dell'insegnamento contribuiscono in modo diretto allo sviluppo individuale dell'insegnamento per tutte le persone coinvolte. Lo stesso vale per il team teaching, se strutturato in modo adeguato.
- Ulteriori forme di collaborazione sono, per esempio, i gruppi di apprendimento tematici, ma anche il lavoro di progetto interscolastico o il coaching collegiale interscolastico.

Contenuti

Gli elementi di sviluppo della qualità individuale possono essere utilizzati per generare nuovi temi, ma anche per riflettere e lavorare su temi già presenti. I contenuti possono essere selezionati in autonomia o specificati dalla scuola, oppure essere il risultato di una collaborazione collegiale, ecc.

Allineamento ai valori della scuola

Come per la garanzia e lo sviluppo della qualità a livello di scuola, anche in questo caso è di fondamentale importanza orientare e misurare il lavoro di qualità rispetto a valori e standard chiaramente formulati, come per esempio il «buon insegnamento».

Trasparenza dei temi e dei risultati

A seconda dell'elemento (e della cultura scolastica), la pratica di comunicare i temi e i risultati dello sviluppo della qualità individuale alla direzione scolastica varia in modo significativo. Le sessioni di coaching sono sempre confidenziali (cfr. cap. 4.1.6). Nel caso del feedback collegiale e del feedback di classe, i temi e i risultati rimangono generalmente riservati alle e agli insegnanti che ricevono il feedback. L'intento è quello di creare uno «spazio protetto» in cui l'insegnante si senta al sicuro. Nel lavoro tematico dei gruppi di scambio/di qualità a volte c'è trasparenza, a volte no.

I temi trattati a livello di insegnanti e le conoscenze acquisite possono essere utilizzati in linea di principio per lo sviluppo della scuola: se la direzione della scuola ha una visione d'insieme dei temi trattati e possiede le corrispondenti conoscenze, può riprendere un tema a livello di intera scuola e avviare uno sviluppo che vada a beneficio di tutto il personale; oppure può organizzare una formazione continua interna, ecc.

Nel complesso, sta diventando una pratica sempre più comune per le e gli insegnanti riferire i risultati del feedback e discutere le loro intenzioni di sviluppo (non i risultati dettagliati) durante il regolare colloquio di valutazione personale, dove questi elementi vengono discussi.

Ciò che è importante è che il flusso di informazioni dallo sviluppo della qualità individuale dell'insegnante verso la direzione della scuola sia solidamente negoziato e che sia conforme alla cultura della scuola. Tali accordi possono cambiare nel corso degli anni.

Di seguito sono riportati alcuni esempi tratti dalla pratica dello sviluppo e della garanzia della qualità individuale a livello di insegnanti.

4.1.2 Cosa dicono allieve e allievi sul tema del «feedback al personale insegnante»?

«Feedback della classe»: l'insegnante ottiene un feedback da parte della classe su aspetti specifici dell'insegnamento, scelti in autonomia all'interno di un quadro espressamente dichiarato. Esistono altresì moduli più aperti con domande più generali, quali: cosa sta andando bene nell'insegnamento? Cosa risulta difficile? Quali elementi dell'insegnamento aiutano l'apprendimento e quali meno? Dove c'è un potenziale di sviluppo?

Nella pratica viene utilizzata un'ampia varietà di metodi collaudati. Tutti hanno in comune il principio del dialogo basato su dati: si raccolgono le risposte (in forma anonima), si discutono insieme i risultati e si concordano le opportune modifiche. Dopo un certo periodo di tempo, si verifica l'efficacia dei cambiamenti.

Nelle valutazioni esterne condotte da ZEM CES, 4-6 gruppi di 12-15 alunni vengono intervistati durante i due giorni della visita – tra le altre cose sul feedback della classe e sulla sua efficacia.

Di seguito riportiamo alcune dichiarazioni di allieve e allievi sul tema del «feedback della classe» (fonte: protocolli di indagine di dodici valutazioni condotte negli anni scolastici 2021/22–2023/24). Ci siamo deliberatamente orientati su pratiche particolarmente «buone».

Affermazioni generali sul feedback

- Un feedback onesto è particolarmente utile.
- Il feedback deve essere completo e sincero, e deve contenere le domande giuste affinché sia utile.
- Per me, ciò che rende buono un feedback è che ci si prenda il tempo necessario e non ci si limiti a fare solo un paio di domande. Alcune delle nostre insegnanti e dei nostri insegnanti lo fanno molto bene.
- Se si va d'accordo con l'insegnante, allora si è più disposti a dare un feedback positivo o critico nonché a scrivere commenti maggiormente dettagliati.
- Se si è bravi a scuola, si ha meno paura di dare un feedback - e viceversa.
- Il feedback dovrebbe far parte dell'insegnamento, e dovrebbe essere una tradizione della classe.
- Grazie al feedback della classe, possiamo avere voce in capitolo sull'organizzazione dell'insegnamento.
- Possiamo dire direttamente cosa è buono e cosa no.
- Ci si prende sul serio.

Valore del feedback/motivazione dell'insegnante

- Molte insegnanti e molti insegnanti desiderano un feedback per poter migliorare e per sapere cosa hanno fatto bene finora.
- Abbiamo insegnanti che sono persone aperte e interessate al nostro feedback.
- Si nota che il feedback è importante per le insegnanti e gli insegnanti.
- Le insegnanti e gli insegnanti vogliono davvero migliorare il loro insegnamento, il feedback non è per loro un mero esercizio.
- La maggior parte delle insegnanti e degli insegnanti completa i sondaggi con impegno e con la volontà di ottenere un miglioramento.
- A richiedere un feedback sono normalmente le insegnanti e gli insegnanti che più si impegnano.
- Dopo avere ricevuto il feedback, alcune insegnanti e alcuni insegnanti cercano davvero di migliorare. È una cosa che apprezzo molto.
- Sarebbe bello se tutto il personale insegnante richiedesse un feedback.

Tipo di realizzazione

- Trovo i feedback scritti positivi, e scrivo sia cose buone sia critiche.
- Fondamentalmente, penso che un feedback anonimo seguito da una discussione in classe sia positivo.
- Tutti hanno potuto dare un feedback strutturato.
- Ci vuole coraggio per affrontare le cose faccia a faccia, per cui è meglio un feedback scritto.
- L'anonimato è un vantaggio per le persone timide.
- Vorrei che venissero richiesti più feedback da parte del personale insegnante. O, soprattutto, un maggior numero di sessioni di feedback qualitativo che portino effettivamente a dei miglioramenti.
- La frequenza dei feedback dovrebbe essere regolata dalla direzione della scuola. Devono essere assolutamente anonimi – e non deve trattarsi di sondaggi a campione, ma sistematici.

Utilità/misure

- Se un feedback viene preso sul serio, allora si tratta di un buono strumento.
- Il nostro insegnante di tedesco ha trascorso un'intera lezione a discutere del feedback ricevuto, il che ci ha dimostrato che lo prende sul serio - e questo ci è piaciuto.
- Abbiamo suggerito alcune misure di miglioramento, per esempio più lavoro di gruppo e di coppia - e ciò è stato implementato. Abbiamo altresì suggerito che gli obiettivi di apprendimento per gli esami vengano messi per iscritto - e anche questo è stato implementato.
- Il feedback di solito viene raccolto alla fine dell'anno scolastico, poi non se ne vedono più gli effetti perché cambiano le insegnanti e gli insegnanti cambiano.
- È più sensato che i feedback siano raccolti verso l'inizio e la metà dell'anno scolastico, in modo che cambino davvero le cose e che abbiano efficacia.
- Si può avere voce in capitolo sulle misure. Sono state implementate bene.
- I feedback non sono stati del tutto discussi.
- In modo da avere la sensazione che l'insegnante prenda il feedback sul serio, è necessaria una discussione.
- Abbiamo criticato l'insegnante di chimica perché andava troppo veloce. Ci ha preso sul serio e ora ci chiede se la velocità va bene. Positivo!
- Il feedback della classe ha spesso portato a un miglioramento.
- Si può parlare con l'insegnante di persona.

Come il personale insegnante prende il feedback (critico)

- La maggior parte delle insegnanti e degli insegnanti prende a cuore il feedback.
- La maggior parte delle insegnanti e degli insegnanti accetta bene i feedback, ma resta da vedere se cambierà davvero qualcosa in classe.
- Posso dire apertamente ciò che penso. Ma non sono molte le persone che osano farlo. Ci sono insegnanti che la prendono in maniera personale. Tuttavia anche allieve e allievi spesso non comunicano bene.
- Se il feedback della classe viene dato in modo corretto e costruttivo, il personale insegnante lo accoglie positivamente.
- Il personale insegnante è bravo a gestire i feedback critici.
- Il personale insegnante è aperto e apprezza anche i feedback critici.
- Ci deve essere un'apertura reciproca, altrimenti il feedback non porterà a nulla

4.1.3 Con il metodo IVEA le e gli insegnanti prendono in mano lo sviluppo della qualità

Kathrin Pirani, docente di Sviluppo scolastico e dell'insegnamento basato sulle evidenze presso l'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale PH FHNW, coach interna Luuise (equivalente in lingua tedesca di IVEA) presso la MNG Rämibühl di Zurigo (ZH)

Wolfgang Beywl, professore senior presso l'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale PH FHNW, Windisch (AG)

Un efficace sviluppo della qualità inizia direttamente dall'insegnamento e dall'apprendimento. Si tratta di un metodo affidabile per promuovere prestazioni di apprendimento elevate tra le allieve e gli allievi. La raccolta di dati tramite *metodo IVEA* è ideata esattamente a tale scopo. L'acronimo IVEA (**I**nsegnamento **V**isibile, **E**fficace, **A**utovalutato) è coerentemente orientato allo sviluppo di un insegnamento e di un apprendimento riuscito. Le e gli insegnanti pianificano e gestiscono autonomamente lo sviluppo del proprio insegnamento. Possono e devono relazionarsi con gli standard di qualità, con i piani di studio, con gli obiettivi scolastici sovraordinati o con le attuali linee guida di politica formativa. Poiché resi visibili e documentati agevolmente, i risultati dei progetti IVEA sono utilizzabili anche come prove di monitoraggio interscolastico.

Competenze di (auto)valutazione delle e degli insegnanti, la chiave per un insegnamento di successo
La ricerca dimostra che il successo nell'insegnamento dipende dalle competenze professionali delle singole insegnanti e dei singoli insegnanti e dalla loro collaborazione con colleghi e colleghi (cfr. per esempio, Klopsch & Sliwka, 2021). Nelle sue pubblicazioni sul «visible learning» (da ultimo nel 2024), John Hattie sottolinea come le e gli bravi insegnanti valutano empiricamente l'efficacia del proprio insegnamento. Nella sua opera di riferimento sulla qualità dell'insegnamento, Andreas Helmke (2022, cap. 6.3) identifica inoltre la chiave del successo nella «professionalizzazione e nello sviluppo cooperativo dell'insegnamento basato sulle evidenze, nonché nella formazione delle/dei docenti», per il quale fa riferimento al metodo IVEA.

Quale procedimento di valutazione formativa dell'insegnamento, IVEA richiede e promuove un atteggiamento autovalutativo da parte delle e degli insegnanti (Beywl et al. 2023, pp.30-33). Con IVEA, essi collegano le tre fasi *pianificazione dell'insegnamento - attuazione - revisione dei risultati dell'apprendimento* con la triade dell'(auto)valutazione: *pianificazione dell'indagine - raccolta di informazioni - utilizzo dei risultati*. Ossia, le e gli insegnanti insegnano e indagano allo stesso tempo, in *un'unica* azione. Sulla base della loro formazione scientifica, utilizzano quindi le proprie competenze valutative per orientare l'autovalutazione e i progetti didattici verso l'efficacia dell'apprendimento.

Il metodo IVEA in breve

Nel metodo IVEA la pianificazione comprende cinque fasi: la fase 1 identifica un «nodo da sciogliere», una sfida nell'insegnamento, nonché ipotesi su come esso si sia verificato. Nella fase 2, l'insegnante formula un obiettivo S.M.A.R.T., se necessario insieme alle allieve e agli allievi. La fase 3 stabilisce quali interventi, ossia quali azioni e con quali metodi, l'insegnante intenda implementare con la propria classe per raggiungere gli obiettivi prefissati. La fase 4 definisce come rilevare i dati sul raggiungimento degli obiettivi. Nella fase 5, l'insegnante pianifica l'utilizzo dei dati raccolti per lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Le allieve e gli allievi vengono ripetutamente e attivamente coinvolti nello sviluppo della qualità dell'insegnamento: insieme alle e agli insegnanti analizzano insieme i dati che sono stati raccolti autonomamente e resi visibili a tutti i partecipanti. Le misure da prendere vengono quindi stabilite in un contesto di dialogo. In questo modo il punto di vista delle allieve e degli allievi sull'insegnamento e sull'apprendimento viene sistematicamente e ripetutamente raccolto, visualizzato e utilizzato per il suo sviluppo congiunto. L'auspicio di Hattie di vedere l'insegnamento attraverso gli occhi delle allieve e degli allievi trova nel metodo IVEA una forma di attuazione concreta e realizzabile.

Le e gli insegnanti utilizzano i dati raccolti sull'efficacia del loro insegnamento insieme alle allieve e agli allievi per rafforzare le loro competenze disciplinari e trasversali (sapere, potere, volere). Essi possono altresì dimostrare l'efficacia del loro lavoro di qualità alla direzione scolastica, ai genitori o alla politica.

Il metodo IVEA è sviluppato e diffuso dall'apposito team dell'Alta scuola pedagogica della Svizzera nord-occidentale, finora con la partecipazione di circa 2000 insegnanti. Promosso da ZEM CES fin dall'inizio, è utilizzato nelle scuole medie superiori e professionali dal 2013. Finora è stato introdotto in oltre 20 scuole del livello secondario II della Svizzera tedesca e francese⁹. In diverse scuole, esso è parte integrante del concetto interno di sviluppo della qualità e dell'insegnamento (si vedano i due brevi rapporti).

Secondo un sondaggio condotto nel 2023, nove insegnanti su dieci dei 212 partecipanti, afferenti a tutti i livelli scolastici, raccomanderebbero (tendenzialmente) una formazione continua che integri questa metodologia. Per il 95% dei 60 insegnanti del livello secondario II, è (piuttosto) vero che esso ha innescato processi in classe «che hanno un'influenza positiva sull'apprendimento delle allieve e degli allievi» (Schmid et al. 2024).

Esempio pratico: miglioramento dei progressi di apprendimento tramite assegnazione di compiti a casa che richiedono un maggiore approfondimento

Le lezioni di informatica del 10° anno scolastico si svolgono una volta alla settimana. La materia è «densa» e le allieve e gli allievi dimostrano interesse. L'insegnante si accorge che i compiti a casa sono ripetutamente svolti in modo superficiale. Per aumentare l'efficacia dell'apprendimento, propone alla classe due obiettivi:

1. entro le ore 18:00 del giorno precedente alla lezione settimanale, almeno l'80% delle allieve e degli allievi pubblica su una bacheca digitale una domanda relativa ai compiti a casa.
2. almeno il 60% delle allieve e degli allievi a cui è presentata una domanda casuale dalla bacheca durante la lezione successiva, risponde correttamente.

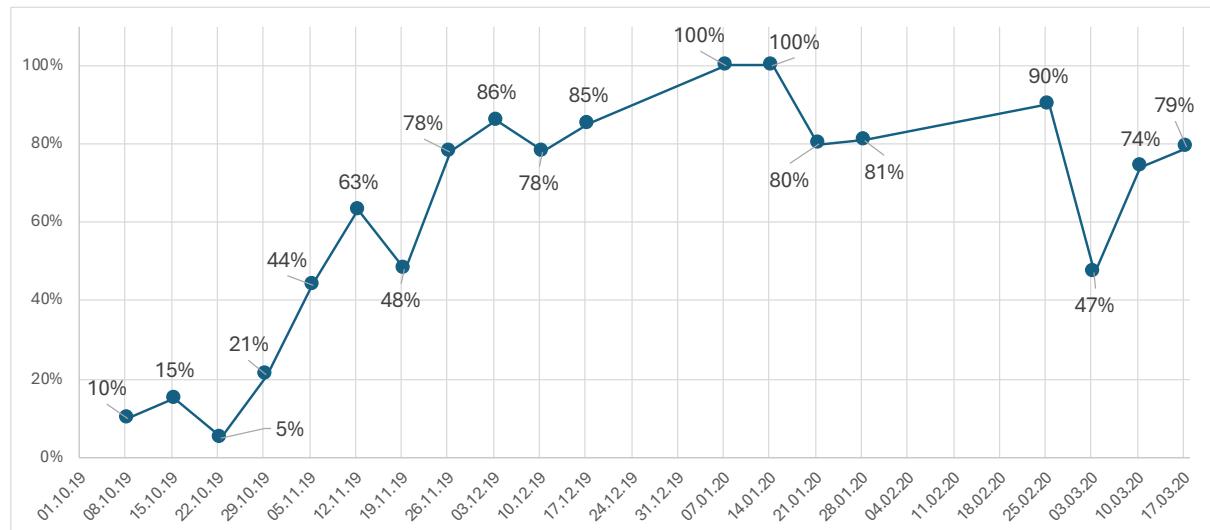
Nelle settimane successive, il livello di difficoltà dei compiti assegnati a casa è relativamente elevato. I compiti sono inoltre accompagnati da indicazioni su strategie di apprendimento efficaci (cfr. Hattie 2024, cap. 12). Le allieve e gli allievi inseriscono nella bacheca digitale le loro domande relative ai compiti a casa. L'insegnante esamina le domande la sera prima della lezione e in seguito le proietta in classe. Le allieve e gli allievi le discutono in piccoli gruppi. L'insegnante assegna casualmente una domanda specifica a un'allieva o a un allievo richiedendo una risposta orale. Se necessario, l'insegnante apporta aggiunte e correzioni. Per le domande non trattate in classe, l'insegnante formula una risposta scritta sulla bacheca digitale, che può essere consultata dopo la lezione.

In un foglio di calcolo digitale, l'insegnante registra in forma anonima per ogni lezione (1) quante allieve e quanti allievi hanno inserito in tempo utile le domande sulla bacheca e (2) a quante domande è data una risposta corretta durante la lezione. Questi dati sono analizzati congiuntamente dall'insegnante e dalla classe al termine della lezione. Possono eventualmente essere concordate ulteriori misure.

Dall'ottava lezione in poi, la maggior parte delle allieve e degli allievi completa i compiti a casa per tempo e formula domande precise in merito a lacune e insicurezze. Allieve e allievi acquisiscono così sicurezza nel rispondere alle domande. Questo progetto, realizzato in un periodo di tempo insolitamente lungo¹⁰, dimostra come sia possibile consolidare strategie di apprendimento interdisciplinari promuovendo miglioramenti sostenibili dell'apprendimento.

⁹ Anche in Baden-Württemberg ci sono numerose scuole che adottano il metodo. Nella Svizzera italiana si sta attualmente lavorando alla sua diffusione.

¹⁰ La maggior parte dei progetti IVEA si svolge nell'arco di quattro–otto lezioni.



Percentuale di risposte corrette in undici lezioni distribuite su cinque mesi.

Idea/esecuzione del progetto: Andreas Corsten (Insegnante di scuola professionale, KV Zurigo)

Formazione continua IVEA e scambio di opinioni sui risultati all'interno del collegio

Le e gli insegnanti acquisiscono le competenze necessarie ad applicare il metodo IVEA in corsi di formazione continua trasversali. Qui imparano ad applicare il metodo in un «setting situato», vale a dire con un forte legame con la loro pratica didattica individuale. Questo approccio è in linea con l'attuale ricerca sulla formazione efficace delle e degli insegnanti (Lipowsky 2023). I corsi, solitamente organizzati all'interno delle scuole, sono condotti da *coach certificati IVEA o da coach interni*¹¹.

La pubblicazione in lingua tedesca del manuale pratico IVEA per insegnanti (o team di insegnanti) (Beywl et. al. 2023) facilita l'approccio al metodo, che può anche essere auto-organizzato. Esso contiene spiegazioni dettagliate, riferimenti, supportati dalla ricerca, a fattori con un forte impatto sulle prestazioni di apprendimento, ausili per l'implementazione e 36 esempi sviluppati e testati da insegnanti, un terzo dei quali provenienti da scuole di livello secondario I e II.

Il metodo IVEA costruisce ponti tra lo sviluppo della qualità dell'insegnamento e lo sviluppo della qualità della scuola

Lo scambio di dati sulle sfide superate e sulle soluzioni sviluppate rafforza all'interno del corpo docente il sentimento collettivo di auto-efficacia. Come dimostra la ricerca educativa, questo è uno dei fattori più determinanti per migliorare l'apprendimento di allieve e allievi nella scuola (Hattie 2024, pag. 185 e segg.).

Le direzioni scolastiche si adoperano affinché il metodo sia utilizzato anche per affrontare sfide e questioni di sviluppo trasversali a tutta la scuola. Le sfide includono, per esempio, l'attivazione cognitiva, l'apprendimento con l'intelligenza artificiale, l'apprendimento per fasi (insegnamento a epoche, «Epochenunterricht»). I temi dello sviluppo della scuola derivano da un lato da considerazioni strategiche specifiche della scuola stessa e dall'altro da sfide sovraordinate (ad es. l'implementazione del nuovo piano quadro d'insegnamento).

¹¹ L'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale offre un programma di certificazione per coach IVEA, rivolto a insegnanti che già dispongono di una formazione come consulenti e a consulenti in contesti formativi. I coach certificati IVEA sono abilitati a introdurre il metodo IVEA nelle scuole di tutti i livelli. Il programma di formazione per Coach interni si rivolge a personale insegnante con esperienza di insegnamento e qualifica alla conduzione di formazioni continue IVEA nella propria scuola.

Le scuole raccolgono sistematicamente dati affidabili a livello di insegnamento e di scuola. Il principio IVEA viene trasferito allo sviluppo della scuola attraverso il processo di seiEval¹², permettendo alle scuole di promuovere progetti di sviluppo scolastico in modo efficiente ed efficace.

Il metodo IVEA nella Kantonsschule Zürcher Oberland

Nella **Kantonsschule Zürcher Oberland** di Wetzikon (KZO) lavorano circa 200 insegnanti. I circa 1300 fra allieve e allievi si distribuiscono fra cinque sezioni di maturità (lingue classiche, lingue moderne, matematica e scienze naturali, musica, economia) in forma di ginnasio sia di lunga sia di corta durata. Una specialità della KZO è il semestre di autoapprendimento (Selbstlernsemester, SLS) di cui fa parte anche uno stage linguistico.

La KZO Wetzikon è una scuola pioniera nell'impiego del metodo IVEA dal 2015. Il suo gruppo Qualità organizza offerte di sviluppo della qualità e dell'insegnamento, compresa la formazione continua IVEA per gruppi di insegnanti afferenti a diverse materie. La direzione della scuola mette a disposizione dei partecipanti il tempo necessario per l'incontro-evento di avvio del percorso di formazione continua. Le nuove insegnanti e i nuovi insegnanti, alla loro entrata in servizio, ricevono un'introduzione sulle varianti di applicazione e sui risultati del metodo IVEA.

Il responsabile dello sviluppo della qualità, egli stesso coach certificato IVEA, sensibilizza su come il metodo incoraggi una sperimentazione convinta e promettente al fine di ottimizzare l'insegnamento. Le e gli insegnanti acquisiscono fiducia nella possibilità di raggiungere obiettivi ambiziosi. Oltre a ciò, egli sottolinea che il metodo IVEA contribuisce in modo significativo all'accettazione di ulteriori elementi relativi alla garanzia e allo sviluppo della qualità.

IVEA al Liceo e alla Scuola specializzata di Thun

Il **Liceo di Thun** con Scuola media specializzata impiega 160 insegnanti ed è frequentato da 1200 fra allieve e allievi. Il Liceo comprende tutte le opzioni specifiche, a scelta in una o in due lingue (con francese, inglese o italiano come seconda lingua), mentre la Scuola media specializzata prepara a ulteriori formazioni nel campo sanitario, del lavoro sociale e della pedagogia. Dopo il certificato di scuola specializzata, ottenibile in tre anni, è possibile conseguire la maturità professionale frequentando un ulteriore anno scolastico.

La direzione del Liceo di Thun impiega il metodo IVEA dal 2023 e ritiene che esso, in quanto scientificamente ancorato alla ricerca empirica, sia un promettente catalizzatore per un lavoro efficace sulla qualità dell'insegnamento, e collegabile agli accordi sugli obiettivi da raggiungere che vengono stabiliti nei colloqui formali di valutazione del personale. Tutto il personale insegnante interessato può partecipare a regolari corsi di formazione interna IVEA, condotti da una coach interna (che ha seguito un'apposita formazione presso l'Alta scuola pedagogica della Svizzera Nord-occidentale PH FHNW). Tramite il metodo IVEA, sviluppando le lezioni si tengono in considerazione gli interessi delle allieve e degli allievi, con l'effetto di rendere le lezioni stesse più efficaci.

La direzione della scuola ritiene che l'aumento di esperienza di autoefficacia associata ai progetti IVEA sia fondamentale per la motivazione all'insegnamento e all'apprendimento, e ritiene che ciò sarà ancora più rilevante in futuro, in quanto l'insegnamento liceale, a partire dal 2028, si baserà su un nuovo piano di studi orientato alle competenze.

¹² seiEval è l'acronimo tedesco di schulentwicklungsintegrierte Evaluation (valutazione integrata nello sviluppo della scuola), cfr. Beywl & Joss, 2017.

Conclusioni e prospettive

Le e gli insegnanti utilizzano il metodo IVEA per sviluppare competenze valutative in aggiunta alle proprie competenze tecniche e didattiche. Si tratta di competenze fondamentali per soddisfare le misure di qualità intraprese a livello di insegnamento e di scuola. Le e gli insegnanti che impiegano il metodo IVEA riferiscono di benefici sorprendentemente evidenti per l'insegnamento e per l'apprendimento, di un rafforzamento delle relazioni nonché di vantaggi in termini di salute. Lo sviluppo individuale dell'insegnamento basato su dati raccolti nel proprio insegnamento si rivela per loro propizio e proficuo, e i rapporti delle e degli insegnanti consentono alla direzione scolastica, ai responsabili delle valutazioni esterne (ZEM CES) e alle autorità scolastiche responsabili del controlling di capire come allieve e allievi ne traggano beneficio assumendosi sempre più la responsabilità dei propri progressi.

Per rafforzare in modo duraturo la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, si raccomanda alle scuole medie superiori di ancorare il metodo IVEA nel piano di qualità interno alla scuola (si veda in particolare Pirani/Kalt, 2024).

Ulteriori informazioni

- Kathrin Pirani, docente di Sviluppo scolastico e dell'insegnamento basato sui dati presso l'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale (PH FHNW), nonché coach interna IVEA presso la MNG Rämibühl di Zurigo
- Wolfgang Beywl, professore senior presso l'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale (PH FHNW)
- Kantonsschule Zürcher Oberland: direttore Aleksandar Popov; responsabile dello sviluppo della qualità Marcel Hatt
- Liceo e Scuola specializzata di Thun: vicedirettore Niklaus Schefer; coach interna IVEA Janine Strasser

Bibliografia

- Beywl, W.** (2019). Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. *journal für schulentwicklung*, 23(1), 50–53. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-1728>
- Beywl, W. & Joss, A.** (2017). Evaluieren mit Takt. Wie man Selbstevaluation in Schulentwicklung integrieren kann. *Pädagogik*, 69(5), 28–32.
- Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. A.** (2023): Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. A.** (2024). Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning; The Sequel» (2023). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A.** (2022). Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (umfassend aktualisierte Neuausgabe). Kallmeyer.
- Pirani, K. & Kalt, S.** (2024): Schulleitung steuert wirksame Unterrichtsentwicklung partizipativ und mit Wahlpflichtverfahren. In: *Schule leiten*, Jg. 9(36), 14–16.
- Klopsch, B. & Sliwka, A.** (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In Klopsch, B. & A. Sliwka (Eds.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (1 ed., pp. 7-19). Beltz Juventa.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen, & O. Köller (Eds.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Schmid, P., Ruf, L., Beywl, W. & Pirani, K.** (2024). Dritte Luuise-Umfrage. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. Entwurfssfassung, unveröffentlicht.

4.1.4 Il dialogo allievi-docenti presso il Liceo cantonale di Mendrisio

Laura Croci Torti, collaboratrice e docente, Liceo cantonale di Mendrisio (TI)

Il Liceo Cantonale di Mendrisio, fondato nel 1977 e membro della rete delle scuole associate dell'UNESCO. Attualmente conta più di 700 studenti e oltre 100 collaboratori.

La commissione DiAlDo (Dialogo Allievi-Docenti) è nata nell'anno scolastico 2004/2005 con l'intento di trovare uno spazio privilegiato di dialogo tra allievi e docenti. È una commissione costituita ovviamente di allievi e docenti, che conta un numero di membri variabile perché l'adesione non è vincolata da alcuno statuto (è sempre presente un membro della direzione per agevolare il flusso di informazioni tra la commissione e l'organo dirigente).

La commissione si occupa di discutere di questioni ritenute sensibili e di natura molto ampia e diversificata. Negli anni, ha messo a punto un formulario relativo alle pratiche didattiche, ha ottenuto la posa di due parcheggi per biciclette riparati, ha indetto un bando di concorso per la realizzazione di un logo da stampare su una felpa (felpa di istituto) e ha poi portato a termine con successo il progetto (vendute più di un centinaio di felpe), ha cercato di apportare alcune migliorie molto concrete (come la disponibilità di fornì a microonde, la posa di cestini della spazzatura più capienti, ...). Ha dibattuto di questioni su cui gli allievi non erano in sintonia con le scelte del collegio o del consiglio di direzione, quali l'allestimento della mostra «Noi gender», il numero di attività culturali fuori orario, la non concessione di aprire alcune aule per la pausa pranzo, l'organizzazione del primo giorno di scuola, ... in un costante scambio di idee e opinioni, alla continua ricerca di strategie di comune intesa.

Nel tempo, la commissione, nella sua grande versatilità, ha sempre goduto di una buona reputazione sia in seno all'assemblea degli allievi sia nei collegi docenti, entrambi organi consapevoli del contributo fornito dalla DiAlDo per la salvaguardia di una comunicazione franca e aperta tra le parti, presupposto indispensabile per una proficua dinamica insegnamento-apprendimento e per un buon clima di istituto.

Il formulario per le buone pratiche didattiche

La commissione annovera, come suo fiore all'occhiello nell'ottica di contribuire alla qualità dell'insegnamento, la preparazione di un formulario per le buone pratiche didattiche, voluto e realizzato per aprire un canale di dialogo franco tra docente e allievi; i membri hanno ritenuto infatti che la dinamica insegnamento-apprendimento potesse beneficiare di un feedback aperto e sincero da parte della classe. Non si tratta di valutare il lavoro del docente, non la qualità del suo insegnamento né le scelte operate, ma di fornire un riscontro per rendere maggiormente proficie le lezioni.

La compilazione del documento può essere chiesta dal docente o dalla classe stessa, anonima o nominale, online; occorre poi discutere insieme quanto emerso per valutare se e come integrare i risultati nel prosieguo del corso.

Le domande formulate sono adattabili a eventuali peculiarità della disciplina, ma la base è legata alla didattica quotidiana (l'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro, la frequenza alle lezioni è utile, il materiale didattico è adeguato per lo studio, il carico di lavoro a casa è equilibrato, ...) e alla relazione interpersonale (l'insegnante coinvolge tutti gli allievi, ha tentato di stabilire, da parte sua, un clima sereno e costruttivo all'interno della classe, è disponibile a fornire chiarimenti, ...). L'allievo indica il proprio accordo o disaccordo rispetto alle affermazioni. Il formulario è gestito dal docente, senza alcun monitoraggio né intervento da parte della direzione dell'istituto. L'esistenza di questo documento ha anche stimolato il ricorso ad altre modalità di richiesta di feedback, con alcune

e alcuni insegnanti che hanno accolto l'idea soggiacente ma hanno preferito redigere una versione alternativa personalizzata o ritenuto di svolgere il medesimo «sondaggio» verbalmente, con un dialogo schietto tra le parti. Non ci sono indicazioni vincolanti in merito, ma il formulario andrebbe somministrato in corso d'opera (per esempio, al termine del primo semestre), affinché quanto dovesse eventualmente emergere possa essere reso operativo ancora durante l'anno scolastico in corso.

4.1.5 Esperienze con diverse forme di feedback collegiale alla Schweizerische Alpine Mittelschule di Davos

Severin Gerber et al., rettore, Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)

La **Schweizerische Alpine Mittelschule** (SAMD), una fondazione del Comune di Davos, è la scuola media superiore di Davos, dell'alta Prettigovia e della valle dell'Albula. Alla scuola appartiene un convitto residenziale per circa 220 ragazze e ragazzi, provenienti sia dalla Svizzera sia dall'estero, che vengono qui seguiti in maniera particolarmente intensa. La scuola comprende un liceo e una scuola commerciale con maturità professionale (AFC per impiegato/impiegata di commercio).

Nell'ottobre 2024 sono passati dieci anni da quando abbiamo introdotto il feedback collegiale sistematico come parte della gestione della qualità alla SAMD. È pertanto un buon momento per fare un bilancio, in collaborazione con alcune e alcuni insegnanti, delle tre diverse fasi che questo sistema ha attraversato nel tempo:

- Dal 2014 al 2018, abbiamo svolto un ciclo di coaching collegiale ogni anno. Le e gli insegnanti, che in alcuni casi non avevano ancora fatto abitudine alle visite di colleghi o colleghi, hanno familiarizzato con il sistema di osservazione.
- Dal 2018 al 2021, dopo un'introduzione teorica da parte di uno specialista, si sono svolti tre cicli di discussione di specifici casi. Le e gli insegnanti si sono suddivisi in tre gruppi, e ciascuno di essi ha quindi discusso un caso specifico, suggerito da uno di loro. Il caso poteva riguardare diversi aspetti della preparazione dell'insegnamento, o dell'insegnamento stesso, per esempio il ruolo dei compiti a casa o il coinvolgimento di allieve o allievi apparentemente carenti di motivazione.
- Nel 2021 siamo tornati al sistema del coaching collegiale. Da allora e fino ad oggi, abbiamo sperimentato diverse composizioni di gruppi, formati all'interno di un gruppo disciplinare oppure trasversalmente alle diverse materie, così come diverse procedure che invitano all'osservazione aperta dell'insegnamento o si concentrano su un tema particolare in classe.

La ricezione e l'efficacia sull'insegnamento della procedura di feedback collegiale sistematico è stata oggetto di due sondaggi interni (nel nostro gergo: *Fokusevaluationen*) nel 2016 e nel 2021.

Tre insegnanti raccontano le proprie esperienze

Per capire meglio come le e gli insegnanti vivano oggi queste procedure e come abbiano vissuto i cambiamenti da una fase all'altra, abbiamo parlato con tre di loro. Di seguito è riportata una sintesi di quanto hanno dichiarato.

Insegnante di lingue straniere, formazione avvenuta in Germania, da due anni presso la SAMD

Nel primo anno, quando le conoscenze teoriche acquisite durante la mia formazione erano ancora molto vive, dividere ogni lezione in sequenze faceva per me parte della naturale pianificazione delle lezioni. Poi, quando ho sviluppato una certa routine, la mia preparazione didattica e teorica è diventata meno sistematica; proprio per questo motivo, lo scambio con altre e altri insegnanti è diventato ancora più importante, in modo da contrastare gli svantaggi della routine e promuovere la riflessione sul mio lavoro. Questo scambio mi ha permesso di ripensare i miei metodi di insegnamento, fra l'altro riguardo alla gestione del tempo nei casi in cui le allieve e gli allievi terminano una fase didattica più rapidamente del previsto. Essendo abituata, per via della mia formazione, a un sistema di tutoraggio maggiormente strutturato, trovo che lo scambio tra insegnanti sia ancora più importante quando, come spesso accade in Svizzera, le strutture di tutoraggio formali sono meno pronunciate.



Foto: Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Insegnante di lingue straniere, da lungo tempo presso la SAMD

Accolgo con favore l'apertura delle nostre classi, per esempio allo scopo di imparare altri metodi. Per esempio, in una lezione ho potuto assistere a come le allieve e gli allievi abbiano commentato un video creato da altre allieve e altri allievi seguendo una procedura formalizzata. Sia per me sia per le mie colleghi e i miei colleghi, come sento spesso da loro ripetere, è interessante poter osservare, grazie al coaching collegiale, come si comportano le «proprie» allieve e i «propri» allievi in altre materie.

Insegnante di arti figurative, da lungo tempo presso la SAMD

Ho vissuto tutte le diverse fasi della collaborazione collegiale. Gli anni 2018-2021, quando il coaching collegiale è stato abbandonato a favore della discussione in gruppo di casi di studio, sono stati molto interessanti. Ricordo che era difficile affrontare certi punti nelle discussioni dei casi, perché non si voleva offendere nessuno personalmente e si sapeva di disporre solamente di una visione parziale della situazione. Per forza di cose, il caso di studio veniva presentato dall'insegnante che lo aveva vissuto in prima persona; spesso le domande non erano sempre sufficienti a chiarire il caso, in quanto le risposte erano inevitabilmente soggettive. Numerosi punti restavano pertanto non chiariti, anche se l'obiettivo principale era proprio quello di metterli in chiaro grazie all'adozione di altre prospettive.

Questo tipo di osservazioni, formulate anche da ulteriori insegnanti negli anni precedenti, ha portato la scuola a concludere che il coaching collegiale era necessario per un processo di feedback collegiale. In effetti, con il coaching collegiale i punti negativi che ho menzionato prima sono meno presenti, in quanto il punto di partenza è l'osservazione dell'insegnamento da una prospettiva esterna.

Per quanto concerne i cambiamenti introdotti quest'anno riguardo al coaching collegiale, ritengo positivo che i gruppi di coaching collegiale siano composti da insegnanti della stessa materia o di materie simili, in quanto ciò consente di osservare alternative didattiche specifiche valide per la propria disciplina. Questa definizione delle priorità in sede di osservazione è particolarmente utile per chi svolge coaching collegiale da anni; lo è meno per le nuove insegnanti e per i nuovi insegnanti che devono concentrarsi su punti per loro più urgenti.

Conclusioni della direzione scolastica e del responsabile della qualità

Le tre insegnanti concordano sul fatto che sia le discussioni sui casi di studio sia il coaching collegiale sono «utili se la maggioranza del gruppo le considera utili», ossia se c'è un atteggiamento di base positivo e se c'è la volontà di empatizzare, migliorare e mettersi in discussione.

Sebbene le diverse composizioni dei gruppi abbiano portato a esperienze tanto positive quanto negative, sembrano prevalere quelle positive, che portano sempre a nuove idee. Per esempio, un insegnante ha raccomandato che i gruppi di osservazione siano formati da docenti che insegnano alla stessa classe, in modo da poter osservare come la classe lavora in altre materie. È stato altresì suggerito di dare maggiore importanza alle discussioni informali fra le e gli insegnanti, i cui temi potrebbero poi essere introdotti in modo più sistematico nei gruppi di discussione formali.

In conclusione, si può affermare che la vivace cultura del feedback e dello scambio alla SAMD è decisamente favorita dalla trasparenza interna al corpo docente. Le persone si conoscono fra loro, hanno familiarità e, soprattutto, guardano oltre i confini della propria materia. Il mix che ne deriva stimola automaticamente il dialogo e impedisce un pensiero ristretto o, peggio ancora, l'emergere di sentimenti di invidia.

Questa cultura scolastica riflette perfettamente i valori formulati nel nostro profilo:

- «Alla SAMD ci trattiamo tutti in modo imparziale, rispettoso ed educato. Ci rispettiamo e ci prendiamo cura l'uno dell'altro».
- «Alla SAMD ogni personalità viene consapevolmente riconosciuta e riceve un sostegno e una guida affidabili».
- «Tutti noi rappresentiamo insieme la SAMD e ce ne assumiamo la responsabilità. L'impegno appassionato di tutti porta a una forte identificazione con la SAMD».

4.1.6 Il coaching per insegnanti di livello secondario II al Liceo di Yverdon e nel Canton Vaud

Irène Wartenweiler, coach professionale e insegnante, Liceo di Yverdon (VD)

Il **Liceo di Yverdon-les-Bains** si trova sul lago di Neuchâtel, a Cheseaux-Noréaz. La sua offerta formativa comprende tre filiere post-obbligatorie: la Scuola di maturità, la Scuola specializzata e la Scuola di commercio. Nel 2024 ha festeggiato i suoi 50 anni di attività. Con i suoi progetti sulla sostenibilità, sulla cultura e sull'inclusione, si tratta di un istituto attivo in numerose aree. Dal 2020 è altresì in corso un progetto che consiste in uno spazio di risorse rivolto principalmente ai professionisti dell'insegnamento.

A seguito dello studio Cerchia¹³ e del piano 360¹⁴, presso il Liceo di Yverdon è stato avviato nel 2020 un progetto di accompagnamento professionale su iniziativa della sua direttrice, che ha nominato un coach scolastico interno come responsabile del progetto. L'obiettivo era fornire sostegno alle e agli insegnanti allo scopo di migliorare la qualità del loro insegnamento. Il progetto pilota ha avuto un tale successo da diventare un progetto cantonale su mandato della CDGV (Conférence des directrices et directeurs des gymnases vaudois). La CDGV è infatti convinta che questo tipo di offerta contribuisca a migliorare le condizioni di lavoro del personale insegnante e che costituiscia un valore aggiunto per le loro pratiche professionali.

In maniera del tutto distinta a quanto richiamano alla mente i coach sportivi, che sono considerati veri e propri guru sulle reti sociali, questo servizio offre alle e agli insegnanti uno spazio di risorse con varie forme di discussione, ascolto, esercizi e comune interrogazione, al fine di rafforzare, modulare o riappropriarsi del loro potere di cambiare o di trovare proprie soluzioni. Questo sostegno viene fornito per un periodo di tempo determinato e segue due regole d'oro: in primo luogo, l'accompagnamento professionale è un processo personale e volontario e, in secondo luogo, esso è protetto dalla riservatezza.

Il progetto pilota di coaching presso il Liceo di Yverdon segue il principio base della gestione di progetti con un piano di progetto, un calendario di implementazione e un dossier contenente una descrizione delle problematiche, degli obiettivi strategici, degli indicatori, delle condizioni di successo e dei risultati, in particolare riguardo all'impatto sulla qualità dell'insegnamento. L'offerta è pianificata come segue:

- **Fase 1** (2020–2021): implementazione e sviluppo del coaching individuale.
- **Fase 2** (2021–2022): ottimizzazione dell'offerta esistente, implementazione e sviluppo del coaching collettivo.
- **Fase 3** (2022–2023): ottimizzazione del coaching individuale e collettivo, gestione di vari progetti, collaborazione con le risorse umane e accoglienza di nuove e nuovi insegnanti attraverso lo sviluppo della funzione di tutor¹⁵.
- **Fase +1** (2024–oggi): ottimizzazione dell'offerta in corso, collaborazione con i tutor, gestione di nuovi progetti e creazione di un pool cantonale di coach che offre supporto professionale ai licei del Canton Vaud.

¹³ Rapporto sull'analisi dei fabbisogni degli allievi e dei professionisti del liceo di Yverdon, a cura di Frédéric Cerchia, delegato cantonale all'infanzia e alla gioventù, e di Kim Carrasco, responsabile dell'unità di prevenzione, 2019.

¹⁴ Concept 360°, Concetto cantonale di attuazione e coordinamento di misure specifiche a favore delle allieve e degli allievi degli istituti scolastici ordinari obbligatori, su mandato di Cesla Amarelle nel 2019.

¹⁵ Questa nuova funzione corrisponde a un mandato dal Dipartimento del Canton Vaud. Si tratta di un ruolo complementare, distinto dal coach, in quanto si rivolge esclusivamente al personale neoassunto. La persona incaricata guida, consiglia direttamente e si assicura che ogni persona sia integrata e consapevole di tutto ciò che è necessario per l'anno scolastico in tempo reale. In questo modo, le professioniste e i professionisti che lavorano a norma dell'articolo 108, con contratti a tempo determinato o di supplenza a lungo termine sono accolti, guidati e inseriti dal tutor fin dal loro arrivo a scuola. L'anno successivo, o in caso di problemi gravi che richiedano un coaching professionale, viene messo a disposizione il servizio di coaching. Si tratta di una collaborazione importante per la vita del liceo.

Di seguito una breve spiegazione delle fasi:**Fase 1**

A seguito di uno studio diagnostico sui fabbisogni delle e degli insegnanti condotto sul campo, abbiamo iniziato a sviluppare una serie di servizi di accompagnamento individuale su misura, direttamente su richiesta delle insegnanti interessate e degli insegnanti interessati o, in caso di difficoltà che richiedano un approfondimento con il decanato, su specifica indicazione. Il coaching viene offerto anche come potenziale risorsa durante eventuali colloqui formali di richiamo, ma non viene mai imposto. In ogni caso, si tratta sempre di interventi confidenziali, in cui sono garantite la riservatezza e l'integrità sia personale sia professionale dell'insegnante. La struttura del coaching segue generalmente la formulazione di Lenhardt¹⁶ ma può essere adattato in base alle diverse realtà, ai problemi, alle esigenze, ai fabbisogni e, soprattutto, al grado di urgenza.

Dopo un colloquio iniziale, l'accompagnamento viene offerto sotto forma di coaching personalizzato basato sulle richieste dell'insegnante, a breve o a lungo termine. L'offerta viene quindi formalizzata contrattualmente. L'obiettivo è fornire alle e agli insegnanti uno spazio protetto, privo di giudizi, confidenziale, in cui sia possibile ricaricare le batterie. L'insegnante fa poi un debriefing ed elabora le proprie situazioni in modo da diventare protagonista del proprio cambiamento, uscire dai loop comportamentali, riflettere sulle proprie pratiche, recuperare legittimità, riacquistare fiducia e, soprattutto, riscoprire una leadership pedagogica equilibrata. I temi affrontati sono vari e spaziano dalle questioni didattiche alla fatica professionale e alla prevenzione del *burn-out*.

Alla fine dell'anno, viene effettuato un bilancio con ogni persona con l'obiettivo di ottimizzare il servizio di anno in anno e di adattarlo il più possibile alla domanda e alla realtà sul campo.

Fase 2

L'offerta di coaching individuale è ottimizzata e integrata dal coaching collettivo sotto forma di workshop o di caffè pedagogici, che vengono offerti in base alla domanda, alle aree problematiche e ai gruppi partecipanti. Questi includono analisi della pratica, condivisione di esperienze, giochi di ruolo, moderazione di sessioni, giornate pedagogiche, ecc. Alla fine del secondo semestre, viene effettuata una valutazione attraverso un sondaggio di opinione/soddisfazione tra le persone partecipanti o durante le tavole rotonde al termine dei workshop o dei caffè pedagogici.

Fase 3

Oltre a ottimizzare l'offerta di servizi individuali e collettivi, i laboratori e i caffè pedagogici vengono perfezionati proponendo temi basati sulle esperienze dell'anno precedente. In questo modo le attività possono essere mirate ad affrontare problematiche specifiche. Sono stati altresì avviati diversi progetti in risposta a richieste ricorrenti, quali un progetto di condivisione di esperienze attraverso l'osservazione tra pari.

In qualità di coach d'istituto, vengo altresì interpellata in relazione a diversi altri compiti, come l'accompagnamento di progetti d'istituto, la gestione di conflitti, lo sviluppo di «istruzioni e consigli» nonché per seguire il personale durante l'anno di prova.

Fase +1

Dopo il successo del progetto e il via libera del Dipartimento della scuola di livello secondario II del Canton Vaud, il progetto pilota è stato allargato a livello cantonale con la creazione di un pool cantonale di coach certificati formatisi presso l'Alta scuola pedagogica di Losanna. Il pool implementa il suo servizio in ogni liceo del Cantone in stretta collaborazione con tutor, i diretrici e direttori, e i team pedagogici interessati.

¹⁶ RPBDC: struttura di presa in carico che si concentra sulla Realtà della situazione della persona sostenuta, sul Problema in questione, sui Bisogni espressi, sulla Domanda specifica legata alla realtà vissuta dalla persona, Contrattualizzata dopo questo tipo di colloquio.



Pool per l'accompagnamento professionale nel Canton Vaud: Irène Wartenweiler, Manon Urfer, Louise Bonsack, Sophie Gasser, Anick Mariller

Conclusione

Dopo più di quattro anni di progetto, si può concludere che il sostegno alle e agli insegnanti basato sulla loro capacità di agire e prendere decisioni migliora la qualità del loro insegnamento. Il loro feedback conferma il loro interesse a:

- trovare uno spazio di pratica riflessiva in un mestiere svolto in forma particolarmente solitaria;
- poter effettuare scambi con una persona esterna senza temerne il giudizio;
- riflettere in un ambiente protetto e riservato;
- prendersi cura di sé dal punto di vista professionale.

Tutto questo favorisce:

- il distanziamento professionale;
- il benessere sul posto di lavoro e la possibilità di rigenerarsi;
- le relazioni interpersonali all'interno dell'istituto;
- il miglioramento delle competenze professionali.

I feedback ottenuti in diversi colloqui con le allieve e con gli allievi sono unanimi: se le e gli insegnanti si sottopongono volontariamente a tale processo (ciò che allieve e allievi in ogni caso non sanno, dato che si tratta di interventi che avvengono sempre in forma riservata), la qualità dell'insegnamento migliora insieme alle relazioni interpersonali e pedagogiche, le e gli insegnanti appaiono più a loro agio e mostrano maggiore serenità, e non di rado le cose si sviluppano in una direzione completamente diversa da prima. Ciò è confermato anche dai diretti interessati. Una persona che insegna che si sente bene, ed è all'origine del proprio cambiamento o del proprio sviluppo, sarà più propensa a prendersi cura del proprio lavoro e, di conseguenza, a migliorare la qualità del proprio insegnamento.

Ora si tratta di utilizzare metodi statistici e scientifici per osservare l'impatto di questo progetto sulla qualità dell'insegnamento in generale a livello cantonale. Spero che il nostro lavoro possa essere fonte di ispirazione anche per altri.

5. Sviluppo scolastico basato su dati: le prestazioni di ZEM CES

ZEM CES offre una serie di servizi per lo sviluppo scolastico basato su dati (cfr. cap. 1.4). Le indagini standardizzate (cfr. cap. 5.1) sono altresì utilizzate per il monitoraggio cantonale e nazionale.

Due di questi servizi, le valutazioni esterne e le indagini standardizzate, sono particolarmente diffusi e vengono più volte menzionati nella presente pubblicazione. Qui di seguito vengono brevemente presentati e arricchiti da resoconti di esperienze da parte di persone coinvolte.

Come terzo servizio offriamo altresì la «Moderazione della valutazione reciproca di due scuole», che è stata condotta per la prima volta nell'anno scolastico 2023/24 (cfr. cap. 5.3).

La nostra offerta è completata dai seguenti servizi:

- Realizzazione di sondaggi online (con o senza consulenza riguardo ai contenuti)
- Valutazioni esterne di progetti di sviluppo scolastico o dell'insegnamento
- Sostegno nelle autovalutazioni

Tutte queste offerte sono a pagamento. In caso di interesse, siamo disponibili a fornire qualsiasi informazione e la necessaria consulenza.

5.1 Inchieste standardizzate tra i diplomati (IS-D) e nelle classi dell'ultimo anno (IS-CUA)

5.1.1 Introduzione

Qual è il grado di soddisfazione delle allieve e degli allievi rispetto alla loro scuola? Si sentono ben preparati al loro futuro? Le inchieste standardizzate forniscono risposte a queste e a molte altre domande. Condotte online ogni tre anni e coordinate a livello intercantonale, esse sono indagini periodiche rivolte a tutte le allieve, a tutti gli allievi, a tutte le apprendiste e a tutti gli apprendisti dello stesso anno delle scuole partecipanti.

Lo scopo delle indagini standardizzate è duplice: a livello di istituto scolastico, forniscono una valutazione della qualità della scuola e dell'insegnamento in essa impartito; a livello cantonale, servono come strumento di garanzia della qualità e come base per i processi di reporting e di controllo di gestione con le diverse scuole.

ZEM CES propone due tipi di inchieste fra loro complementari: l'inchiesta standardizzata nelle classi dell'ultimo anno (IS-CUA), rivolta ad allieve, allievi, apprendiste e apprendisti durante il loro ultimo anno di formazione per il livello secondario II, e l'inchiesta standardizzata tra i diplomati (IS-D) rivolta ad ex-allieve ed ex-allievi due anni dopo la conclusione della loro formazione. I temi affrontati nell'IS-CUA vengono ripresi nell'IS-D. Vi si aggiungono domande specifiche relative a quanto fatto successivamente all'ottenimento del titolo di studio. In base agli specifici interessi della scuola o del Cantone è possibile aggiungere ai questionari dei moduli complementari.

Il fatto che le inchieste si svolgano contemporaneamente in tutta la Svizzera consente di disporre di un'ampia serie di dati comparativi a livello intercantonale, sia a fini di monitoraggio della formazione sia per consentire alle scuole di valutare i propri risultati, in relazione alle proprie esigenze, confrontandosi con altre scuole dello stesso tipo. Oltre a ciò, le scuole che partecipano regolarmente alle inchieste possono disporre dei propri dati sotto forma di grafici di tendenza che mostrano l'evoluzione dei loro risultati nel corso degli anni.

Qualche cifra

Dal 2015, **63'428 allieve ed allievi** e **15'712 ex-allievi ed ex-allieve** hanno partecipato rispettivamente all'IS-CUA e all'IS-D. All'ultima IS-CUA hanno preso parte **92 scuole e centri di formazione professionale di 17 Cantoni**. All'IS-D del 2021 hanno partecipato **96 scuole di 18 Cantoni**. L'ultima IS-D si è svolta nell'autunno del 2024.

Cruscotto sui risultati delle inchieste standardizzate

Il cruscotto sui risultati delle inchieste standardizzate è uno strumento interattivo che consente di visualizzare i dati standardizzati dell'indagine (in forma anonima e aggregata) in base ai propri interessi e alle proprie esigenze. Poiché la maggior parte delle scuole partecipa regolarmente alle indagini, i dati vengono raccolti nel corso di un ampio arco temporale. Il database attualmente disponibile sul cruscotto comprende l'IS-CUA del 2022 e l'IS-D del 2021. Il cruscotto sarà presto in grado di mostrare gli sviluppi nel corso tempo. In questo modo, esso fornirà un ulteriore strumento per il monitoraggio della formazione.

Il cruscotto è disponibile in italiano, francese e tedesco.

Ulteriori informazioni

Sito internet ZEM CES

- [Cruscotto online sui risultati delle inchieste standardizzate](#)
- [Inchieste standardizzate](#)

Articoli su Gymnasium Helveticum (GH)

- [«Dashboard \(tableau de bord\) sur les résultats des enquêtes standardisées»,
Cagide E. GH 3/2024](#)
- [«Enquêtes standardisées auprès des élèves des classes terminales et des diplômé-e-s du Sec II»,
Cagide, E. GH 3/2022](#)

Esempio di un rapporto cantonale (in tedesco):

- [Basisbericht SAB 2022 Kanton Luzern \(consultato il 7 luglio 2024\)](#)

5.1.2 Impiego dei risultati dell'IS-CUA e dell'IS-D alla Kantonsschule Solothurn

Stefan Zumbrunn-Würsch, direttore fino all'estate 2024, Kantonsschule Solothurn (SO)

La **Kantonsschule Solothurn** (KSSO), con i suoi circa 2000 fra allieve e allievi, 200 insegnanti e 40 ulteriori collaboratrici e collaboratori, è una delle più grandi scuole medie superiori della Svizzera. La sua offerta comprende un proginnasio, un liceo, una scuola specializzata con maturità specializzata e un corso preparatorio all'esame complementare «passerella».

La tradizione di condurre inchieste tra i diplomati (IS-D) e nelle classi dell'ultimo anno (IS-CUA) risale nella KSSO al 2006. Per noi, IS-D e IS-CUA sono strumenti preziosi per lo sviluppo della scuola. I dati ottenuti contribuiscono non solo alla valutazione della qualità dell'insegnamento, ma anche a miglioramenti e a sviluppi strutturali.

Dopo il primo rapporto del 2006, alla direzione della scuola sono apparsi evidenti quattro punti:

1. I dati disponibili consentono un confronto oggettivo con altre scuole.
2. L'analisi dei punti di forza e di debolezza porta a una valutazione realistica della situazione della scuola e fornisce stimoli per il suo sviluppo.
3. Il rilevamento ricorrente degli indicatori consente un'analisi longitudinale degli scostamenti e una valutazione del successo delle misure adottate.
4. Poiché il rapporto, ovviamente, non includeva un'interpretazione dei dati fin dall'inizio, questa doveva essere fatta dalla scuola e presentata in modo trasparente.

A distanza di 18 anni, vorrei cogliere l'occasione, sulla base dei quattro punti sopra elencati, per fornire una panoramica su tre elementi che, a mio avviso, dimostrano il valore dell'IS-D e dell'IS-CUA per una scuola..

Studio longitudinale sulla valutazione del successo formativo nelle singole materie

Le indagini standardizzate possono essere utilizzate per identificare tendenze e modelli riguardo alla soddisfazione delle allieve e degli allievi. Per esempio, feedback ricorrenti sulle difficoltà di una particolare materia possono portare all'adattamento dei suoi metodi di insegnamento o alla messa a disposizione di risorse aggiuntive.

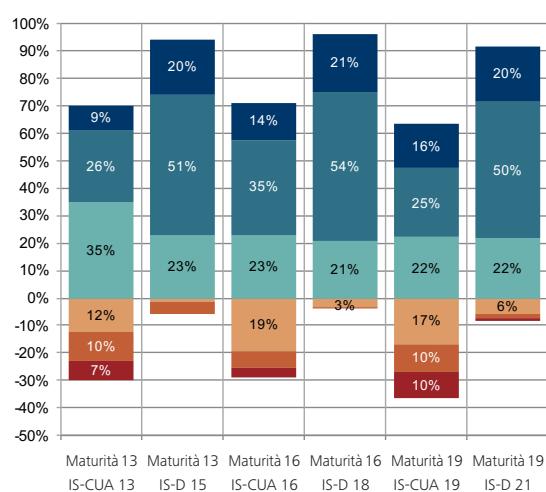
I feedback raccolti nell'ambito delle IS-D e delle IS-CUA sulla valutazione del successo nell'apprendimento nelle singole materie è, comprensibilmente, di grande interesse per i gruppi disciplinari. Dall'inizio della raccolta dei dati, questi feedback sono stati raccolti dalla KSSO in forma riassuntiva e discussi con i capigruppo disciplinari a porte chiuse. Questa semplice misura ha portato a diversi sviluppi interessanti:

- Il monitoraggio a lungo termine evita che venga attribuita eccessiva importanza a singoli valori anomali nel feedback. A sua volta, ciò porta a una maggiore accettazione dei dati raccolti da parte delle e degli insegnanti, senza tuttavia dare luogo, nel caso di feedback insoddisfacenti, ad atteggiamenti difensivi.
- Nel caso di materie sottoposte a valutazioni critiche per un periodo di tempo relativamente lungo, il monitoraggio a lungo termine mostra altresì gli eventuali miglioramenti dovuti alle misure conseguentemente adottate (per esempio, adeguamenti dei contenuti didattici).
- Con l'introduzione dell'attuale frequenza d'inchiesta, le stesse coorti vengono intervistate sia nell'ambito dell'IS-CUA sia, a due anni di distanza, dell'IS-D. Ciò rende possibile che la valutazione ancora soggettiva del successo nell'apprendimento in una materia nell'ambito dell'IS-CUA possa essere successivamente oggettivata nell'IS-D sulla base delle esperienze di studio maturate nel frattempo.

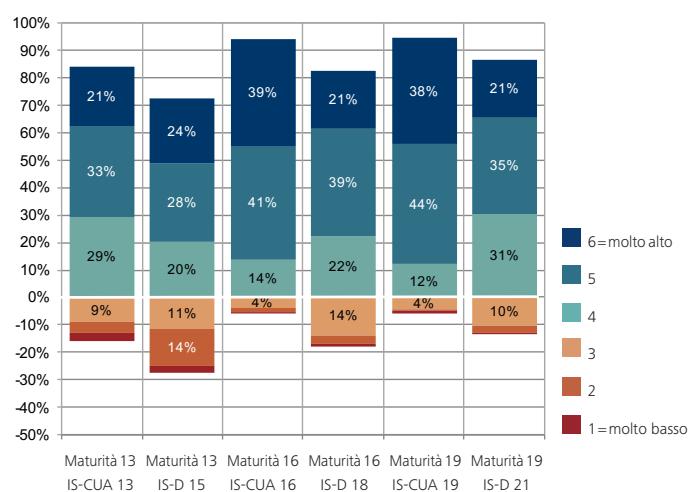
Proprio questo ultimo punto ha portato a risultati interessanti in relazione a singole materie.

- Come mostra il grafico seguente, il successo formativo nella materia "X" è stato valutato in modo relativamente critico nell'ambito dell'IS-CUA, sebbene le note di maturità in questa materia fossero relativamente alte. Due anni dopo, nell'ambito dell'IS-D, le stesse persone hanno valutato retrospettivamente in modo molto più positivo il loro livello formativo nella stessa materia "X" al momento del termine del liceo. Questo risultato si è ripetuto in diverse coorti.
- È interessante notare che la situazione è esattamente l'opposto in un'altra materia "Y": le valutazioni nell'ambito dell'IS-CUA sono relativamente alte, anche se le note di maturità nella materia "Y" erano relativamente basse. Due anni dopo, nell'ambito dell'IS-D, tuttavia, il livello formativo al momento del termine del liceo è valutato più negativamente.

Materia X: Successo nell'apprendimento (IS-CUA) /
Stato della formazione (IS-D)



Materia Y: Successo nell'apprendimento (IS-CUA) /
Stato della formazione (IS-D)



IS-CUA: «Pensa di avere imparato tanto nelle materie che ha frequentato?»

IS-D: «Come giudica oggi il suo livello formativo nelle materie frequentate al termine della scuola nelle materie che ha studiato?».

Nota: sono mostrate solo le ultime tre coorti da una serie di dati a partire dal 2006 (incompleta nei primi anni).

Dai colloqui con allieve e allievi è emerso quanto segue:

- Materia «Y»: la valutazione positiva del successo nell'apprendimento nella materia «Y», classificata come impegnativa, si basa sul fatto che le allieve e gli allievi hanno dovuto impegnarsi molto per ottenere una nota da sufficiente a buona. «Abbiamo dovuto applicarci e abbiamo imparato molto». La valutazione retrospettiva piuttosto bassa del livello di formazione al momento del termine del liceo è in linea con le note di maturità relativamente moderate.
- Materia «X»: sebbene le note di maturità nella materia «X» fossero migliori, sono state raggiunte con meno sforzo soggettivo – e ciò ha portato a una corrispondente valutazione più bassa del successo nel loro apprendimento (in altre parole si potrebbe dire: della distanza percorsa). L'alta valutazione retrospettiva del livello di formazione al momento del termine del liceo è in linea con il livello della nota di maturità.

Sulla base di questa constatazione, il gruppo disciplinare «X» ha deciso che i progressi di apprendimento delle allieve e degli allievi devono essere maggiormente sottolineati in classe, in modo da aumentare la consapevolezza a riguardo.

Nota ZEM CES:

Cosa mostrano questi interessanti esempi a livello metodologico?

- Il coinvolgimento delle allieve e degli allievi nell'interpretazione dei dati può essere particolarmente prezioso.
- I risultati relativi al «successo nell'apprendimento» (IS-CUA) e al «livello di formazione» (IS-D) devono essere confrontati con cautela, poiché i costrutti non sono fra loro del tutto congruenti.
- In questo esempio, la valutazione retrospettiva (IS-D) del livello di formazione al termine del liceo è fortemente correlata alla nota di maturità, ma non al successo nell'apprendimento soggettivamente percepito (IS-CUA). Vedi anche [CSRE \(2023\): Rapporto sul sistema educativo svizzero 2023](#), p.167: «Nota di maturità, passaggio alle scuole universitarie e successo negli studi» (anche se in relazione alla nota complessiva, e non in relazione alle specifiche materie).
- L'esempio della materia «Y» dimostra che una valutazione relativamente bassa del successo nell'apprendimento non indica necessariamente dei deficit.
- I dati longitudinali si concentrano sugli sviluppi all'interno di una materia, e un confronto tra materie non è di per sé ammissibile né significativo.

5.1.3 Rendere visibile la promozione delle competenze interdisciplinari – come ex-allievi ed ex-allieve contribuiscono allo sviluppo dell'insegnamento: l'esempio della Neue Kantonsschule Aarau

Katriina Vasarik Staub, vicedirettrice, responsabile della pedagogia e dei progetti, Head of IB e Martina Kuhn-Burkard, direttrice, Neue Kantonsschule Aarau (AG)

Alla **Neue Kantonsschule Aarau** (NKSA) è possibile ottenere una maturità, un certificato di scuola media specializzata e una maturità professionale (pedagogia, arti figurative, sanità/scienze naturali, lavoro sociale, comunicazione e informazione). Dal 2019 la NKSA ospita anche la Maturità dell'Argovia per adulti (Aargauische Maturitätsschule für Erwachsene, AME). La scuola conta quasi 900 allieve e allievi e circa 100 insegnanti. La maturità è possibile anche in forma bilingue (programma immersivo in inglese) nonché in forma di International Baccalaureate (IB Diploma).

I licei sono sottoposti a pressioni esterne che li spingono a svilupparsi: la digitalizzazione e l'intelligenza artificiale stanno penetrando nelle classi, la nuova O/RRM sta ampliando le basi per l'attuazione del mandato formativo e la ricerca sta fornendo nuovi risultati e quindi punti di riferimento per un buon insegnamento. Navigare in questo vortice può essere impegnativo: su cosa concentrarsi? Su quale tema puntare nei programmi di formazione continua, di per sé già molto pieni?

Per rispondere a queste domande è utile utilizzare i risultati e i dati dei feedback come guida. Di solito, essi forniscono infatti indizi concreti per sapere cosa non va ancora bene e cosa è ancora possibile migliorare.

Di seguito, utilizziamo l'esempio della promozione delle competenze interdisciplinari per mostrare come i risultati in quest'area dell'Inchiesta standardizzata tra i diplomati (IS-D 21: 3.3 Livello formativo al termine della scuola, 3.3.1 Competenze trasversali) siano stati incorporati nell'insegnamento strategico e operativo e nello sviluppo della scuola della NKSA di Aarau. Le nostre affermazioni si basano sui risultati dell'indagine nella coorte del liceo con un campione di n=106.

In generale, i risultati relativi alle competenze interdisciplinari e trasversali sono vicini a quelli degli altri licei del Canton Argovia (n=7) e a quelli di tutti i licei oggetto di indagine in Svizzera. Se non ci sono differenze significative, si possono tuttavia riconoscere alcuni modelli di risposta. Di seguito ci concentriamo sui risultati dell'autovalutazione delle competenze personali e metodologiche.

Per esempio, circa il 25% degli ex allievi ritiene (tendenzialmente) non vera l'affermazione di aver acquisito la competenza «Domandare se non si è capito qualcosa». Per il 20% è assolutamente vera, mentre il restante 55% è tendenzialmente vera.

Circa il 25% degli ex allievi ritiene altresì (tendenzialmente) non vera l'affermazione di aver acquisito la competenza di «pensare all'inizio a come imparare o elaborare una cosa nel modo migliore» alla fine della scuola. Solo per l'8% è assolutamente vera, mentre per il restante 67% è tendenzialmente vera.

Le risposte a molte altre domande sulle competenze trasversali sono simili.

In risposta alla domanda aperta su quali competenze sono state trascurate o sono state promosse troppo poco, una persona ha scritto: «Pensiero indipendente e insegnamento attivo di diverse strategie di apprendimento. La maggior parte delle competenze sopra elencate vengono apprese in modo indipendente e non perché vengono insegnate attivamente». Questo e altri feedback indicano che le allieve e gli allievi non sono consapevoli di quando e tramite quali canali vengono promosse le loro competenze interdisciplinari o di come esse si sviluppano. Pertanto, rendere visibile la promozione di queste competenze come parte dell'insegnamento è diventato per noi un obiettivo importante.

A livello strategico, i risultati dell'inchiesta tra i diplomati sono utili per focalizzare gli obiettivi pedagogici della direzione della scuola: a cosa vogliamo destinare le risorse in futuro? La direzione ha incorporato i risultati del IS-D 21 nelle due aree «Aggiornare e sviluppare i corsi» e «Sviluppare insieme la scuola». In particolare, devono essere ulteriormente sviluppate le qualità di processo nell'insegnamento: promozione dell'autoapprendimento e dell'autogestione, introduzione del coaching dell'apprendimento o sviluppo di un nuovo modello di insegnamento con moduli di autoapprendimento.

L'impatto dei risultati dell'IS-D 21 sugli obiettivi operativi dell'insegnamento e dello sviluppo della scuola nei cicli 2021–24 e 2024–27 risiede da un lato nell'elaborazione dei progetti di sviluppo dell'insegnamento e, dall'altro, nel calendario della formazione continua. Come primo passo, abbiamo presentato i risultati dell'indagine IS-D 21 al personale insegnante. In relazione ai vari progetti di sviluppo della scuola, abbiamo potuto fare più volte riferimento a essi, in quanto i risultati dell'indagine possono essere utilizzati per identificare e giustificare le problematiche di molti progetti.

In occasione di una giornata di formazione interna rivolta all'intero corpo insegnante tenutasi nella primavera del 2023, un team della Scuola universitaria professionale della Svizzera nord-occidentale (Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW) ci ha fornito un prezioso contributo per la promozione di diverse competenze interdisciplinari con una presentazione e sei workshop tematici (dedicati fra l'altro al coaching dell'apprendimento, alla diagnostica delle competenze interdisciplinari o alla valutazione orientata alle competenze). I gruppi disciplinari hanno quindi definito i propri obiettivi di sviluppo e sottolineato le aree del loro insegnamento in cui già promuovono competenze interdisciplinari. Per esempio: forme di feedback e di valutazione nelle lezioni di storia; linee guida per il coaching delle discussioni nelle lezioni di francese; messa a disposizione in formato digitale di unità di autoapprendimento e compiti di supporto per contrastare l'eterogeneità (in biologia, matematica, musica e fisica); tematizzazione e training di contenuti specifici della materia nelle lezioni di psicologia con strategie di apprendimento adeguate tanto riguardo agli obiettivi quanto ai metodi.

Nel ciclo 2024–27, i risultati di questo lavoro saranno incorporati, tra l'altro, nella revisione dell'insegnamento speciale e nello sviluppo di obiettivi comuni per la promozione delle competenze interdisciplinari. Il rafforzamento dell'insegnamento al di fuori dell'aula viene portato avanti anche dal nuovo programma quadro, che ora riconosce la promozione di competenze interdisciplinari e trasversali. Lo sviluppo nasce in tal modo dalla pratica pedagogica quotidiana ed è sostenuto dal feedback delle ex-allieve e degli ex-allievi.

La NKSA si aspetta che i risultati dell'IS-D 24 e dell'IS-D 27 mostrino una tendenza all'aumento dell'autovalutazione delle competenze interdisciplinari e trasversali. Ciò significherebbe che gli sforzi delle e degli insegnanti e della scuola, per rafforzare la promozione di queste competenze e per renderle più visibili, hanno dato i loro frutti.

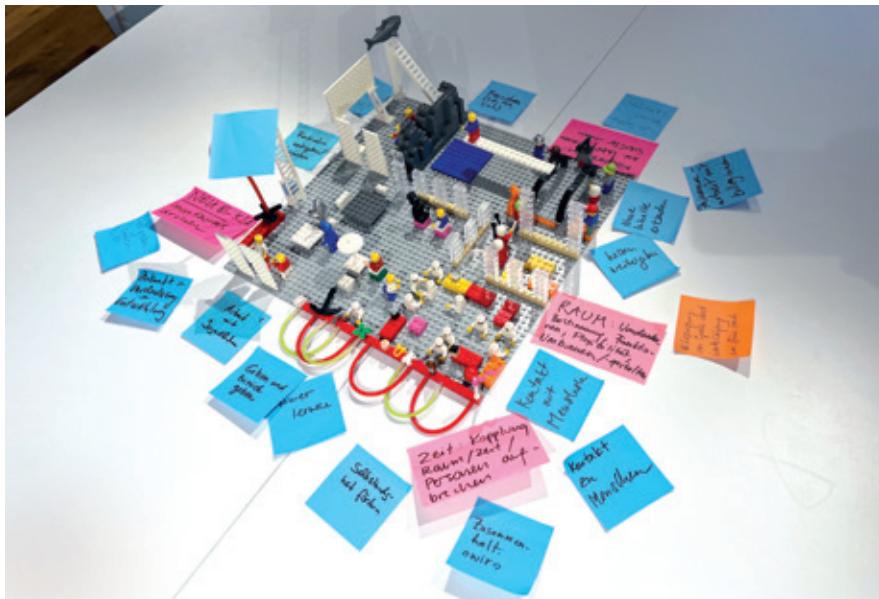


Foto: Neue Kantonsschule Aarau, Workshop di sviluppo della scuola con Lego Serious Play

5.1.4 Inchieste rivolte ad allieve e allievi nonché ad ex-allieve ed ex-allievi del Liceo Heilig Kreuz di Friburgo

Gisela Bissig, direttrice, Liceo Heilig Kreuz, Friburgo (FR)

Il Liceo Heilig Kreuz è un liceo bilingue di Friburgo, con 50 classi e circa 1100 tra allieve e allievi.

Il piano quadro cantonale per la garanzia e lo sviluppo della qualità

Il mantenimento e l'ulteriore sviluppo della qualità della scuola e dell'insegnamento è un processo impegnativo. Esso consiste in un compito congiunto per tutte le persone e le parti coinvolte nella scuola: in primo luogo si tratta di un dovere per chi opera nel sistema scolastico a livello professionale; tuttavia, anche le allieve, gli allievi, i loro genitori e tutte le altre parti interessate possono dare un contributo decisivo al miglioramento continuo della qualità.

Nell'ambito di un processo partecipativo, il Canton Friburgo ha incaricato un gruppo di lavoro, in cui erano rappresentati tutti i gruppi interessati al tema, di sviluppare un piano quadro cantonale per la garanzia e per lo sviluppo della qualità. L'obiettivo consiste nel dare alle singole scuole un certo grado di autonomia, in modo che possano stabilire le proprie priorità nella scelta di strumenti e procedure e sviluppare quindi un piano di qualità specifico che rifletta il loro rispettivo profilo. Allo stesso tempo, esso dovrebbe definire e comunicare chiaramente gli obblighi comuni legati alla qualità per tutti i licei cantonali.

Ne è risultato un piano quadro basato sul noto ciclo della qualità con le sue quattro fasi «Pianificare - Attuare - Verificare - Adattare». Questo ciclo costituisce la base di ogni processo di formazione e apprendimento e funge da modello per la garanzia e lo sviluppo della qualità nei processi aziendali e industriali.

Il ciclo della qualità dovrebbe essere applicato ai tre livelli dell'insegnamento, della scuola e del sistema: la responsabilità è principalmente dell'insegnante a livello di insegnamento, della direzione scolastica a livello di scuola, dell'ufficio cantonale competente a livello di sistema. La fase di verifica costituisce il fulcro della garanzia e dello sviluppo della qualità (Direzione della formazione e degli affari culturali, BKAD Friburgo, 2021)

Inchieste sugli allievi e sui diplomati come strumento di garanzia e sviluppo della qualità a livello scolastico

Il piano quadro cantonale prevede che più aspetti della qualità della scuola vengano rilevati attraverso inchieste sistematiche. Grazie a esse si può per esempio scoprire come allieve e allievi valutino le opportunità di partecipazione offerte da una certa scuola, la qualità generale della formazione, il grado di preparazione a situazioni d'esame, a successivi studi o alle future sfide professionali.

Naturalmente, tali indagini possono essere condotte anche in modo selettivo oppure su un tema specifico, per esempio attraverso discussioni di gruppo moderate con la partecipazione di persone delegate dalla classe (insieme alla docente o al docente responsabile classe) o attraverso la partecipazione al consiglio studentesco.

Le inchieste sulle ex-allieve e gli ex-allievi, invece, forniscono una valutazione della scuola da un punto di vista retrospettivo (in particolare dopo il conseguimento della maturità), fornendo altresì informazioni su cosa ex-allieve ed ex-allievi hanno intrapreso successivamente al termine della scuola.

Il concetto quadro cantonale prevede la realizzazione di inchieste sulle allieve e sugli allievi, ma lascia volutamente alle singole scuole un ampio margine di manovra nella scelta dei metodi e degli strumenti da utilizzare a riguardo. Spetta quindi alle scuole decidere come condurle, sia fra le allieve e gli allievi attuali, sia fra le ex-allieve e gli ex-allievi.



Foto: Liceo Heilig Kreuz

Se è la scuola stessa a organizzare l'inchiesta, essa può fare riferimento a circostanze specifiche della scuola, per esempio richiedere un feedback su come vengono percepiti e valutati il profilo della scuola e l'attuazione dei progetti descritti nel suo piano di sviluppo.

Il Cantone consente a questo riguardo la collaborazione con ZEM CES, che offre l'«inchiesta standardizzata tra i diplomati (IS-D)» a livello nazionale, un'indagine ad ampio raggio sui temi della carriera di ex-allieve ed ex-allievi successivamente al conseguimento del diploma, della valutazione retrospettiva della qualità della formazione, dell'efficacia dei metodi di insegnamento digitali, dell'autonomia e della responsabilità nell'apprendimento, dell'importanza delle competenze acquisite e della valutazione del sostegno ricevuto nell'orientamento professionale, negli studi e nella carriera. La standardizzazione consente peraltro un confronto sistematico con altre scuole del proprio Cantone e della Svizzera.

L'IS-D realizzata nel 2021 ha per esempio evidenziato che le allieve e gli allievi dei licei friburghesi si ritengono competenti nelle materie ed estremamente performanti, soprattutto nella seconda lingua nazionale, ma che si ritengono più deboli rispetto ai loro coetanei di altri Cantoni riguardo alle competenze di apprendimento auto-organizzato e autonomo. Friburgo vorrebbe ora incorporare questi e altri dati nello sviluppo della maturità liceale. Con Matu2027, il Cantone ha infatti lanciato un progetto che mira a rafforzare ulteriormente il bilinguismo, a mantenere un'elevata qualità dell'insegnamento delle materie e a concentrarsi su aree e competenze trasversali, in particolare sull'autonomia (Matu2027, 2023).

Nei prossimi anni sarà interessante seguire i risultati delle inchieste standardizzate allo scopo di confrontare i risultati prima e dopo lo sviluppo della maturità liceale, ottenendo indicazioni riguardo a come la riforma sia stata attuata nelle diverse scuole e nei diversi Cantoni e potendone riconoscere i rispettivi profili.

Fonti

BKAD (Direzione della formazione e degli affari culturali) Friburgo (2021). Kantonales Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung. www.fr.ch/de/bildung-und-schulen/mittelschulen/kantonales-konzept-zur-qualitaetssicherung-und-entwicklung-auf-der-sekundarstufe-2 (link verificato il 29 aprile 2024))

Matu2027 (2023). Kantonales Projekt Matu2027.

www.fr.ch/de/bildung-und-schulen/mittelschulen/ausbildungsgaenge-in-den-mittelschulen-gymnasium-fachmittelschule-vollzeitliche-handelsmittelschule/kantonales-projekt-matu2027 (Abruf 29.04.2024)

5.2 Valutazioni esterne

5.2.1 Introduzione

Il termine «valutazione esterna della scuola» suscita diverse associazioni che possono andare in tutte le direzioni, soprattutto se non viene collegato a esperienze concrete. La sola parola «esterno» può essere percepita come qualcosa di inquietante, mentre «valutazione» è un termine vago con un significato che dipende sia dal contesto sia dal linguaggio.

In questo capitolo, vorremmo rivitalizzare il concetto astratto di «valutazione esterna della scuola» e cercare di trasmettere come tali valutazioni vengano attuate in pratica a livello di secondario II. A tale scopo, diamo la parola a persone che hanno già vissuto questa esperienza da diverse prospettive: sia come scuola valutata sia come membro del gruppo di valutazione.

Vorremmo tuttavia cominciare con alcuni fatti sulla pratica delle valutazioni esterne a livello di secondario II in Svizzera. Dando seguito al progetto Q2E della CDPE della Svizzera Nord-occidentale, nel 2003/04 è stato creato l'Istituto per la valutazione esterna delle scuole di livello secondario II (IFES IPES), confluito poi in ZEM CES nel 2022.

Informazioni di base

Fino all'anno scolastico 2023/24 incluso, in 15 Cantoni della Svizzera tedesca e nella parte francofona del Cantone di Berna sono state effettuate in totale 357 valutazioni, di cui 187 in scuole di cultura generale, 162 in scuole professionali e 8 in scuole superiori specializzate.

In un Cantone è attualmente in corso il 4° ciclo (di 6–7 anni), cinque Cantoni si trovano al 3° ciclo e tre sono al 2° ciclo. In un Cantone, il primo ciclo inizierà nell'anno scolastico 2025/26. Altri sono in preparazione. In sei Cantoni sono state effettuate valutazioni esterne in passato (cfr. tabella x), ma attualmente non è in corso alcun programma sistematico.

Le procedure di valutazione sono state sviluppate gradualmente nel corso degli anni, in coordinamento con le esigenze della governance cantonale. La procedura attuale («valutazione multi-step») è fortemente orientata allo sviluppo.

I team di valutazione di norma sono formati da quattro persone: due specialisti di valutazione e due pari. I pari sono membri della direzione della scuola e della gestione della qualità, nonché altri esperti del livello secondario II, che si fanno portatori, all'interno della procedura di valutazione, di un approccio pratico e realistico rispetto alla quotidianità scolastica. Un pari è proposto dalla scuola e l'altro è incaricato da ZEM CES.

Valutazioni scolastiche esterne per il livello secondario II

| | Sistematiche | | Signole scuole |
|----|--------------|---------------|----------------|
| | attualmente | in precedenza | finora |
| AG | | 05/06–15/16 | |
| AI | | | |
| AR | | | 07/08–09/10 |
| BE | da 05/06 | | |
| BL | | 04/05–08/09 | |
| BS | da 04/05 | | |
| FR | | | |
| GE | | | |
| GL | | | |
| GR | da 13/14 | | |
| JU | | | |
| LU | da 06/07 | | |
| NE | | | |
| NW | | | |
| OW | | | 12/13 |
| SG | | | 05/05–13/14 |
| SH | | | |
| SO | da 06/07 | | |
| SZ | da 05/06 | | |
| TG | da 09/10 | | |
| TI | | | |
| UR | | | 11/12 |
| VD | | | |
| VS | | | |
| ZG | da 25/26 | | |
| ZH | da 04/05 | | |
| Li | | | |
| | 9 | 2 | 4 |

Utilizzo dello strumento «Valutazione esterna delle scuole» da parte dei cantoni.

Ulteriori informazioni**Procedure di valutazione**

- [Website ZEM CES](#)

Articoli su Gymnasium Helveticum (GH)

- [«Qualitätsmanagement als neue Anerkennungsbedingung»](#)
Gasnakis, F. & Hartmann, L. GH 4/2022
- [«Externe Schulevaluationen Unterstützen die Schulentwicklung»](#)
Müller, C. & Burri, T. GH 2/2023

Rapporti di valutazione accessibili al pubblico

- [Liceo Freudenberg di Zurigo, Anno scolastico 2022/23](#) (link verificato il 3 luglio 2024)
- [Kantonsschule Sursee LU, Anno scolastico 2022/23 \(Q2E\)](#) (link verificato il 3 luglio 2024)

5.2.2 Feedback di persone coinvolte nei diversi ruoli

Direzioni scolastiche

Alcuni mesi dopo la consegna del rapporto di valutazione, inviamo un sondaggio scritto di follow-up alle direzioni scolastiche come parte del nostro programma di garanzia della qualità. Di seguito riportiamo una selezione dei feedback ricevuti:

In che misura ritiene soddisfacente la nostra valutazione esterna?

| | | Soddisfa-cente | Piuttosto soddisfa-cente | Piuttosto insoddisfa-cente | Insoddisfa-centew | Nessun giudizio | Totale |
|-----------------------------------------------------------|------|----------------|--------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------|--------|
| Valutazioni multi-step (dal 2017/18 al 2022/23) | Num. | 40 | 10 | 1 | 0 | 0 | 51 |
| | % | 78.4% | 19.6% | 2.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |

Sondaggio di follow-up alle direzioni scolastiche: soddisfazione in merito alla valutazione esterna
(valutazione multi-step, dalla sua introduzione nel 2017/18)

Corinne Elsener, direttrice e **Markus Hanhart**, vicedirettore e responsabile della qualità, Kantonsschule Küssnacht (ZH), A.S. 22/23

«Con l'ambito tematico siamo riusciti a condurre un'indagine preziosa per lo sviluppo della nostra scuola. Stiamo già attuando le misure che abbiamo preso sulla base del rapporto di valutazione e delle corrispondenti raccomandazioni (per esempio in merito alla procedura di feedback della classe).»

Fadri Guidon, direttore della scuola media superiore, Academia Engiadina Samedan (GR), A.S. 23/24

«Una comunicazione aperta e onesta, nel senso di una cooperazione costruttiva e non di un controllo o di una verifica. Consigli preziosi.»

Marius Gränicher, direttore del Liceo di Thun (BE), A.S. 22/23

«È gratificante quando anche un ente esterno certifica il buon lavoro svolto. Questa legittimazione è utile. La speranza che il rapporto confermasse il fatto che stiamo facendo un buon lavoro si è realizzata.»

Pari dei team di valutazione

Pari del team di valutazione del liceo di Interlaken (BE) (anno scolastico 2023/24)

Anja Renold, direttrice, Liceo di Kirschgarten, Basilea (BS)

Martin Schaub, direttore, Kantonsschule Hohe Promenade, Zurigo (ZH)

«Poter conoscere quanto avviene in un liceo di un altro Cantone è stato molto utile. Entrambi siamo responsabili della direzione di un liceo di città; quindi per noi è stato ancora più interessante scoprire come funziona una scuola in campagna.

Il punto di vista esterno su una scuola nel contesto di un processo di valutazione è stato fruttuoso, perché ci ha consentito di avere una nuova prospettiva sulla nostra scuola. Durante il processo, abbiamo avuto l'opportunità di riflettere sul nostro ruolo di gestione della scuola e sul nostro operato.

Il gruppo di valutazione ha lavorato molto bene, c'era un'atmosfera aperta e trasparente e ciò ha compensato la grande quantità di tempo che è stata necessaria.»

Pari del team di valutazione della Fondazione liceo sportivo di Davos GR (anno scolastico 2023/24)

Mathis Schlittler, direttore della scuola di Felsberg (GR)

«Partecipare a questa valutazione mi ha consentito di avere una visione unica del processo di valutazione. È stato emozionante sperimentare come diverse parti coinvolte interpretino in modo diverso le stesse domande. Ciò mi ha fatto capire ancora una volta l'importanza della partecipazione delle allieve e degli allievi al processo di feedback. Di fatto, vogliono che la loro voce sia presa sul serio e che sia ascoltata. Se questo avviene regolarmente, contribuisce in modo inestimabile ad aumentare la loro soddisfazione e la loro identificazione con la scuola. Inoltre, ciò contribuisce allo sviluppo di una cultura scolastica in cui la co-creazione e la corresponsabilità per il proprio apprendimento e i propri progressi possono essere riconosciute e messe in atto».

Pari del team di valutazione della Scuola di design di Basilea BS (anno scolastico 2022/23)

Daniel Schmid, responsabile per la formazione professionale e preparatoria EDHEA HES-SO, Scuola di design e Alta scuola d'arte del Vallese, Siders (VS)

«Come direttore e insegnante, è stata un'esperienza affascinante, che mi ha consentito di ottenere una visione più approfondita di un'altra scuola.

La collaborazione nel gruppo di valutazione è stata molto piacevole, efficiente e ben preparata. Come pari, ho potuto essere coinvolto in prima persona. Tutti i contributi di coloro che hanno partecipato al processo sono stati tenuti in uguale considerazione.

Le numerose discussioni ed esperienze mi hanno fornito altresì una nuova prospettiva sul mio lavoro. Vorrei ringraziare tutte le persone che hanno partecipato».

Video testimonials

Nato il 1° agosto 2010 dalla fusione di una mezza dozzina di istituti di formazione, il ceff - **Centre de formation professionnelle Berne francophone** è suddiviso in quattro aree di competenza: artigianato, commercio, industria e sanità e assistenza sociale. Con sedi a St-Imier, Moutier e Tramelan, il ceff impiega circa 250 persone e si rivolge a circa 1.800 studenti a tempo pieno e del sistema duale, oltre a 600-800 studenti di formazione continua per adulti ogni anno.

A seguito della valutazione del ceff svolta nell'anno scolastico 2021/22, ZEM CES ha condotto brevi interviste con sette partecipanti.



[Video](#) in francese con sottotitoli in tedesco

5.2.3 Implementazione di un suggerimento operativo dal rapporto di valutazione nel caso del Liceo Bäumlihof nel 2023

Urban Rieger, direttore supplente e **Marco Ziegler**, membro della commissione sviluppo della qualità, Liceo Bäumlihof, Basilea (BS)

Il **Liceo Bäumlihof**, frequentato da circa 450 allieve e allievi, si trova nella periferia cittadina, fra Basilea e Riehen. Con i suoi quattro programmi liceali e le sue sei opzioni specifiche, la sua offerta è particolarmente ampia. Oltre alle classi regolari, con il GBplus la scuola offre l'opportunità di un apprendimento individualizzato. Vi è poi l'International Baccalaureate (IB) in lingua inglese, riconosciuto a livello internazionale. Inoltre, le classi sportive combinano scuola e sport agonistico, e sono aperte anche a chi intende dedicarsi alla musica. La scuola conta quasi 75 insegnanti.

Abbiamo un ricordo molto positivo della valutazione condotta da ZEM CES (2023). Siamo stati molto soddisfatti dell'esame approfondito della nostra scuola svolto con l'aiuto del team di valutazione. La preparazione e la realizzazione della valutazione esterna sono state trasparenti e apprezzabili sotto ogni aspetto e in ogni momento. La prospettiva esterna del team di valutazione è stata particolarmente preziosa, in quanto ha aperto nuove prospettive e si è concentrata sulle esigenze della nostra scuola.



Foto: Liceo Bäumlihof Basilea

Tutti i documenti e i processi sono stati discussi con il nostro team di sviluppo della qualità nell'ambito di un processo di valutazione multi-step. La prima fase è consistita in un sondaggio online fra tutte le persone coinvolte. La seconda fase è stata la visita del team di valutazione alla scuola, con discussioni a cui hanno preso parte tutte le persone coinvolte: tutte le insegnanti, tutti gli insegnanti, tutte le collaboratrici, tutti i collaboratori e tre fra allieve e allievi per ciascuna classe. Il rapporto è stato quindi discusso con il coinvolgimento del team di sviluppo della qualità della scuola. Tutti gli esperti di valutazione hanno fornito commenti dettagliati.

Nel rapporto sono stati dettagliati nove suggerimenti operativi. Il primo di questi è:

«Il team di valutazione raccomanda di ripensare il profilo e l'offerta formativa del Liceo di Bäumlihof a medio termine e, se necessario, di chiarire la sua futura strategia di posizionamento nel Cantone».

Come lo abbiamo affrontato? Abbiamo rispecchiato i nostri attuali processi di sviluppo scolastico con questo suggerimento operativo. Di fatto, avevamo già istituito un gruppo di lavoro per affrontare le questioni strutturali della nostra scuola.

In questo senso, il suggerimento di ZEM CES è stata una conferma delle decisioni e delle misure che avevamo già preso. Ci ha incoraggiato a ripensare non solo i dettagli organizzativi, ma anche la struttura di base della nostra offerta formativa nel contesto del processo di riforma in corso. In altre parole, grazie ai suggerimenti operativi contenuti nella valutazione esterna, ci siamo preparati a superare vere e proprie barriere mentali e a pensare cose che prima nemmeno osavamo pensare. Questa è la forza della prospettiva esterna: una prospettiva che spesso perdiamo in quanto siamo parte del sistema.

Abbiamo portato avanti il processo di riforma, iniziato nell'autunno del 2022, per due anni, lavorando intensamente con un gruppo di lavoro. Nella primavera del 2024 abbiamo preso alcune decisioni strutturali per il futuro della scuola e abbiamo sviluppato una nuova strategia. Si tratta dell'orientamento strategico del nostro liceo in vista dell'introduzione dello SML nel 2027. Per questo motivo chiamiamo la nostra strategia WEGMbyGB (WEGM è l'acronimo tedesco corrispondente a SML).

5.2.4 Uno sguardo retrospettivo alla valutazione esterna 2021/22 della Kantonsschule Ausserschwyz

Martin von Ostheim, direttore e **Christian Albrecht**, direttore supplente, responsabile della qualità, Kantonsschule Ausserschwyz, Pfäffikon e Nuolen (SZ)

Le due sedi della **Kantonsschule Ausserschwyz** (KSA) di Pfäffikon (SZ) e Nuolen (SZ) sono frequentate da circa 600 allieve e allievi in un ambiente particolarmente variegato e dinamico. Con 80 insegnanti e 20 ulteriori persone impiegate in altri ruoli, la KSA offre un liceo breve e una scuola specializzata pedagogica. A fianco a un profilo matematico-scientifico naturalistico e uno linguistico, dal 2021 la scuola promuove altresì talenti nel campo dell'arte e dello sport con altrettanti programmi speciali. Essa offre inoltre una maturità bilingue.

Dall'anno scolastico 2007/08, la KSA ha adottato un approccio sistematico alla garanzia e allo sviluppo della qualità basato sul modello Q2E. Questo approccio mira a migliorare continuamente la qualità della scuola e dell'insegnamento collegando la valutazione allo sviluppo. La formazione continua mirata, le giornate interne dedicate al lavoro sulla qualità e alla formazione continua, i diversi strumenti di feedback e le giornate di tutoring sostengono lo sviluppo congiunto e la riflessione sulla scuola e sull'insegnamento.

Mentre all'inizio del nostro sviluppo sistematico della qualità il team scolastico era piuttosto critico nei confronti del Q2E, siamo riusciti a ottenere un cambiamento nell'atteggiamento delle e degli insegnanti e del restante personale verso di esso grazie a un lavoro coerente sugli elementi di qualità. Il Q2E è ora ampiamente sostenuto da tutto il team scolastico e il suo valore aggiunto è riconosciuto.

Su incarico del Dipartimento della formazione del Canton Svitto, nel 2021 è stata effettuata una nuova valutazione esterna della KSA successiva a quella del 2015. L'esperienza della valutazione esterna si è rivelata un processo sfaccettato che ha messo in luce sia i nostri punti di forza sia le sfide che tali procedure di valutazione comportano. La prospettiva oggettiva dell'esperto di valutazione e del «pari», introdotta nel processo di valutazione con imparzialità e competenza professionale, è stata particolarmente preziosa. Essa ci ha permesso di riconoscere e apprezzare punti di forza che internamente davamo probabilmente per scontati, nonché di pianificare in modo specifico i nostri obiettivi di sviluppo futuro grazie alle misure di sostegno proposte. Il feedback costruttivo e i suggerimenti che ne sono scaturiti sono diventati un motore fondamentale per i nostri processi di cambiamento interni, hanno incoraggiato la discussione all'interno della nostra comunità scolastica e hanno rafforzato il nostro impegno per il miglioramento continuo della qualità.

La valutazione esterna ha comportato anche delle sfide, in particolare una notevole quantità di tempo per la pianificazione e il coordinamento dell'ampio lavoro preparatorio.

Dal nostro punto di vista, un aspetto critico della valutazione esterna è stata la mancanza di sensibilità al nostro specifico contesto: nonostante la competenza dei due esperti di valutazione, non ci è stato in parte possibile ricevere suggerimenti che fossero del tutto adatti alle nostre esigenze e al contesto della nostra scuola. Ciò è dovuto all'elevato grado di standardizzazione della procedura di valutazione ridotta utilizzata nel Canton Svitto ([«Valutazione standardizzata della gestione della qualità»](#): team di due persone, visite di valutazione di 1,5 giorni). Così, soltanto un ristretto numero / una ristretta selezione di persone ha potuto essere intervistato in loco (otto interviste in tutto). Questa debolezza non è stata eliminata nemmeno dal fatto che fosse stata in precedenza condotta un'inchiesta completa standardizzata rivolta a insegnanti, allieve e allievi. Affinché la valutazione sia sensibile al contesto e sia quindi utile alla scuola, sono importanti un chiarimento approfondito del mandato, basato sugli interessi della scuola in termini di contenuti e, soprattutto, il quadro interattivo delle interviste condotte in loco, la cui moderazione deve essere flessibile, così che possano emergere le opinioni e i temi specifici a cui sono interessate le persone partecipanti.



Foto: Kantonsschule Ausserschwyz

In sintesi, la valutazione esterna ha comunque portato la nostra scuola, il personale insegnante e il resto dei collaboratori a compiere un viaggio di auto-riflessione e di sviluppo. Le conoscenze che abbiamo ottenuto hanno rafforzato le nostre pratiche di gestione della qualità così come la qualità della scuola, e hanno sottolineato l'importanza di un approccio equilibrato alle valutazioni esterne. Queste esperienze rafforzano la necessità di bilanciare le prospettive esterne con le nostre esigenze interne, garantendo così che la KSA rimanga uno spazio di apprendimento diversificato e stimolante.

5.3 Review accompagnata di scuole partner

5.3.1 Introduzione

I team di due scuole, composti da membri della direzione e da insegnanti, svolgono un'indagine l'uno presso l'altra scuola su un tema preventivamente concordato e redigono quindi un breve rapporto con proposte di intervento.

ZEM CES supporta i team di entrambe le scuole in tutte le fasi della review: definizione dell'incarico e formulazione delle domande, pianificazione, sviluppo degli strumenti di indagine (qualitativi e quantitativi), conduzione dei sondaggi (online e in loco), analisi dei risultati, supporto nella stesura del rapporto.

Se necessario, ZEM CES aiuta altresì a trovare scuole adeguate. I temi analizzati per l'una e l'altra scuola non devono necessariamente coincidere.

5.3.2 Le esperienze della Scuola specializzata di Friburgo e della Scuola di maturità specializzata di Basilea

Alexandra Guski, direttrice, Scuola di maturità specializzata di Basilea (BS)

Claude Vauthey, direttore, Scuola specializzata di Friburgo (FR)

La **Scuola specializzata di Friburgo** è una scuola bilingue (con il 20% di allieve e allievi di lingua tedesca) che prepara allieve e allievi in quattro anni ai corsi delle scuole universitarie professionali nei settori della sanità e del lavoro sociale nonché a quelli dell'Alta scuola pedagogica. Dopo i primi tre anni di scuola, allieve e allievi hanno la possibilità di scegliere un corso di studi presso una scuola universitaria professionale.

Alla **Scuola di maturità specializzata di Basilea**, 113 insegnanti preparano circa 1000 allieve e allievi agli studi nei settori professionali della salute/scienze naturali, della pedagogia, del lavoro sociale, della creazione e arte, della musica e teatro/danza, della comunicazione e dell'informazione. Allieve e allievi hanno altresì accesso a corsi opzionali, nonché a programmi di lingua e di sport.

Alexandra Guski e Claude Vauthey spiegano in un'intervista riepilogativa come hanno vissuto la review accompagnata da ZEM CES nell'anno scolastico 2023/24 e quali benefici ne hanno tratto.

Quando ripensate al processo di review di cui siete stati protagonisti, dove vedete i maggiori benefici per la vostra scuola e il suo team?

Alexandra Guski: Il più grande beneficio per noi è che la nostra scuola è stata esaminata da una prospettiva diversa. D'altro canto, abbiamo visitato una scuola analoga alla nostra e abbiamo visto come funziona, in parte in modo simile e in parte in modo diverso. Questo ci ha incoraggiato a riflettere internamente sulla nostra pratica scolastica. Spiegando come funziona la nostra scuola alle colleghi e ai colleghi di Friburgo, abbiamo anche contribuito a chiarire la nostra autocomprendizione: come stiamo e cosa facciamo?

Claude Vauthey: Durante la review accompagnata, abbiamo potuto dedicare del tempo al tema che avevamo scelto, vale a dire «modellare la cultura scolastica attraverso i tre ambiti professionali». Abbiamo riflettuto su ciò che stiamo già facendo a questo proposito, su come volevamo presentarci alla scuola partner, su quali proposte di intervento da parte della scuola partner vogliamo attuare e su come vogliamo svilupparci ulteriormente. La review ci ha altresì permesso di familiarizzare con il tema proposto dalla Scuola di maturità professionale di Basilea, ancora poco sviluppato da noi. All'inizio, avevamo poche conoscenze sull'«apprendimento autonomo». La review ci ha tuttavia permesso di ampliare notevolmente la nostra comprensione pedagogica al riguardo. Successivamente, ci siamo resi conto che l'argomento è interessante anche per il personale insegnante della nostra scuola.

Ho trovato estremamente interessante conoscere a fondo il funzionamento di un'altra direzione scolastica e, in generale, una cultura diversa con un diverso contesto storico. Questo ci è stato molto utile come direzione scolastica, così come lo è stato per l'intero team di review.

Come elaborate il rapporto e le raccomandazioni? Come ne valutate i benefici?

Alexandra Guski: Ci aspettavamo che la maggior parte dei risultati del rapporto fossero uguali o simili. Tuttavia, le proposte di intervento ci aiutano a concentrarci e a considerare quali sono le priorità che desideriamo perseguire. Certamente non ne ricaviamo un programma scolastico per i prossimi tre anni; tuttavia il rapporto ci fornisce indicazioni per i nostri prossimi passi.

Claude Vauthey: Le cose già note che abbiamo ritrovato nel rapporto hanno confermato la nostra visione della scuola e questo ci è stato di conforto. L'anno prossimo lavoreremo sulle cose nuove nell'ambito di una giornata di formazione pedagogica (journée pédagogique) con l'obiettivo di formulare una visione condivisa della nostra cultura scolastica.

Il rapporto contiene altresì una dettagliata appendice di dati, sia quantitativi sia qualitativi, che ci forniscono una visione d'insieme complementare. Questa visione ci apre a ulteriori aree di sviluppo.

Retrospettivamente: quali condizioni devono essere soddisfatte nelle due scuole partecipanti affinché dalla review della scuola partner giunga un feedback utile?

Alexandra Guski: Quanto più a fondo una scuola approfondisce il tema scelto dalla sua scuola partner e quanto più precisamente la scuola visitata formula le sue domande, tanto più precisi saranno i feedback e le risposte, e tanto più sarà possibile ricavarne indicazioni utili.

Claude Vauthey: È molto importante essere ben informati sul tema scelto dalla scuola partner e sulla sua specifica situazione. Fra i nostri compiti c'è stato quello di dedicare anticipatamente del tempo a familiarizzare con un tema che non conoscevamo. Durante la review, infatti, non si ha più il tempo di raggiungere lo stesso livello di expertise della scuola partner, e ancora meno di superarlo.

Un ulteriore prerequisito essenziale per il successo della review è un atteggiamento di apertura e apprezzamento. È altresì necessario che la direzione della scuola sia disposta ad aprire tutte le porte dell'istituto e a fornire al team di review il maggior numero di informazioni possibile.

Entrambe le scuole hanno messo a disposizione un team di review composto da membri della direzione scolastica e da insegnanti che hanno investito molto tempo. Come valutate il rapporto tra sforzo e benefici?

Claude Vauthey: Una caratteristica particolare di questa review è stata che le due scuole appartengono a regioni linguistiche e a culture diverse, e ciò ha comportato ulteriori sfide. Per esempio, abbiamo scritto la maggior parte del rapporto in francese e poi abbiamo dovuto tradurlo internamente in tedesco.

Allo stesso tempo, entrare così intensamente in contatto con una scuola e con persone di lingua e cultura diverse è stata una esperienza interculturale di grande impatto. Pur trattandosi di due scuole di maturità professionale, apparteniamo infatti a due differenti Cantoni e abbiamo due distinte visioni pedagogiche. Certamente ci sono anche molte similitudini, ma non funzioniamo nello stesso modo e non abbiamo la stessa cultura scolastica. Ne è valsa la pena. Al di là dei temi analizzati, questo è stato per noi il maggiore beneficio.

Abbiamo ricevuto utili proposte, che hanno già innescato un importante processo di riflessione, in particolare per quanto riguarda la durata del tirocinio. Abbiamo anche apportato alcune modifiche all'insegnamento delle conoscenze professionali.

Alexandra Guski: Se penso esclusivamente alle proposte di intervento e al rapporto, la relazione fra sforzi e benefici non è equilibrata. Ma se considero tutti gli aspetti e gli effetti collaterali, ossia i contatti, l'allargamento degli orizzonti, l'apertura delle nostre porte, la riflessione sul nostro lavoro, uniti all'ottima preparazione e gestione da

parte di ZEM CES (che si è incaricato di gran parte del lavoro), allora lo sforzo è stato assolutamente ricompensato. Un ulteriore effetto collaterale è il fatto che sia successo qualcosa anche a noi come team interno. Adesso ho un rapporto diverso con i membri del team di review rispetto a prima.

Claude Vauthey: Senza il supporto di ZEM CES, non avremmo raggiunto questo livello di qualità. ZEM CES ha fornito un enorme sostegno, compresa la preparazione e la raccolta dei documenti.

Vorreste dire ancora qualcosa? Magari un bilancio conclusivo?

Claude Vauthey: Ho affrontato la review con un atteggiamento molto positivo. Ora che ho sperimentato una review, ho una migliore comprensione di ciò che essa può apportare. Ho imparato, per esempio, che è importante formulare le proprie domande nel modo più preciso possibile e investire maggiormente nel fornire informazioni alla scuola partner. Tra cinque anni effettueremo la prossima review, e già non vedo l'ora.

Alexandra Guski: Il mio bilancio è che si è trattato di un interessante cambio di prospettiva, di un gradito ampliamento degli orizzonti, di un istruttivo processo, nonché soprattutto di meravigliosi incontri con colleghi e colleghi di un'altra scuola.

6. Postfazione

I testi contenuti in questa edizione della serie «Contributi ZEM CES alla scuola media superiore» offrono una panoramica, aggiornata al 2024, sullo sviluppo e sulla garanzia della qualità nelle scuole di formazione generale del livello secondario II in Svizzera. I contributi di 41 autrici e autori afferenti a 31 scuole e istituzioni riflettono le modalità con cui il tema dello sviluppo e della garanzia della qualità viene affrontato e realizzato, evidenziando anche approcci specifici a livello cantonale e regionale.

Durante la lettura, abbiamo notato le seguenti questioni chiave, che vorremmo qui sottolineare:

- La considerazione del contesto al momento della progettazione dello sviluppo e della garanzia di qualità
- L'equilibrio tra autonomia e margine di manovra delle scuole da un lato e la responsabilità nei confronti del Cantone e del pubblico dall'altro
- La definizione dei ruoli e delle responsabilità nel sistema multilivello come base per una proficua collaborazione tra gli uffici scolastici e le scuole
- Il ruolo decisivo ricoperto dalle direzioni scolastiche (guida, leadership) per la promozione di una cultura dello sviluppo della qualità che a sua volta sostenga l'impegno - altrettanto indispensabile - delle persone responsabili della qualità e delle singole persone insegnanti
- L'impiego di dati come base di una collaborazione fondata sulla fiducia
- Le procedure partecipative e la trasparenza come base dell'accettazione e dell'impegno
- Il coinvolgimento delle allieve e degli allievi in quanto "diretti interessati" alla qualità dell'insegnamento e della scuola

ZEM CES, in qualità di agenzia specializzata della CDPE, continuerà a fornire il proprio contributo allo sviluppo e alla garanzia della qualità della scuola secondaria II e a promuovere lo scambio fra i diversi attori a livello nazionale.

Saremo felici di conoscere le vostre nuove idee e i vostri nuovi approcci nonché di proseguire la nostra proficua collaborazione.

Il team di ZEM CES

IMPRESSUM

Contributi ZEM CES alla scuola media superiore | n° 4 (2024)

Dicembre 2024

Editore:

ZEM CES | Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore e per la valutazione delle scuole di livello secondario II

Seilerstrasse 8, 3011 Berna

Stampfenbachstrasse 117, 8006 Zurigo

Tel. 031 552 30 80 | info@zemces.ch | zemces.ch

Redazione: Laetitia Houlmann e Thomas Burri ZEM CES

Supporto redazionale: Silvie Theus ZEM CES

Interviste: Manuel Klaus ZEM CES

Creatione: li-be.ch

Tipografia: brosig.ch

Foto di copertina: Kantonsschule Menzingen

Autori/autrici e intervistati/intervistate:

Christian Albrecht, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Line Aubert, Liceo di Bienne e del Giura bernese (BE)
Samuel Batzli, Kantonsschule Olten (SO)
Philippe Benguerel, Bündner Kantonsschule (GR)
Wolfgang Beywl, PH FHNW
Alexander Bieger, Liceo di Muttenz (BL)
Gisela Bissig, Liceo Heilig Kreuz (FR)
Elena Cagide, ZEM CES
Pascaline Caligiuri, ZEM CES
Benjamin Camprubi, École de commerce et de Culture générale de Martigny (VS)
Laura Croci Torti, Liceo cantonale di Mendrisio (TI)
Simon Dörig, Ex Dipartimento della formazione e della cultura del Canton Lucerna
Laurent Droz, HEP Vaud
Olivier Dubail, Liceo cantonale di Porrentruy (JU)
Christoph Freihofer, Ufficio della scuola media superiore e dell'alta scuola pedagogica del Canton Zug
Filizia Gasnakis, Liceo matematico e delle scienze naturali di Rämibühl (ZH)
Severin Gerber, Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)
Christina Gnos, Ufficio cantonale per la scuola media superiore e professionale (MBA) (ZH)
Luci Gommers, IWP-HSG
Alexandra Gusk, Scuola di maturità professionale di Basilea (BS)
Laetitia Houlmann, ZEM CES
Brigitte Jäggi, Ex Liceo di Muttenz (BL)
Martin Keller, IWP-HSG
Bena Keller, Kantonsschule Trogen (AR)
Manuel Klaus, ZEM CES
Martina Kuhn-Burkard, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
André Lorenzetti, Liceo Kirchenfeld (Be)
Katharina Maag Merki, Istituto di Scienze della formazione, Università di Zurigo
Peggy Mottaz Bossicard, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)
Penelope Paparunas, Kantonsschule Olten (SO)
Francesca Pedrazzini-Pesce, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (TI)
Kathrin Pirani, PH FHNW
Beat Rechsteiner, Istituto di Scienze della formazione, Università di Zurigo
Urban Rieger, Liceo Bäumlihof (BS)
Sylvia Schibli, Kantonsschule Seetal (LU)
Stefan Schneider, Kantonsschule Romanshorn (TG)
Ivo Schorn, ZEM CES
Nathalie Valière, HEP Vaud
Katriina Vasarik Staub, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
Claude Vauthey, École de Culture Générale di Friburgo (FR)
Martin von Ostheim, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Mirjam Wäckerlin, Dipartimento della scuola media superiore e della formazione professionale (BE)
Irène Wartenweiler, Liceo di Yverdon (VD)
Marco Ziegler, Liceo Bäumlihof (BS)
Stefan Zumbrunn, Ex Kantonsschule Solothurn (SO)

