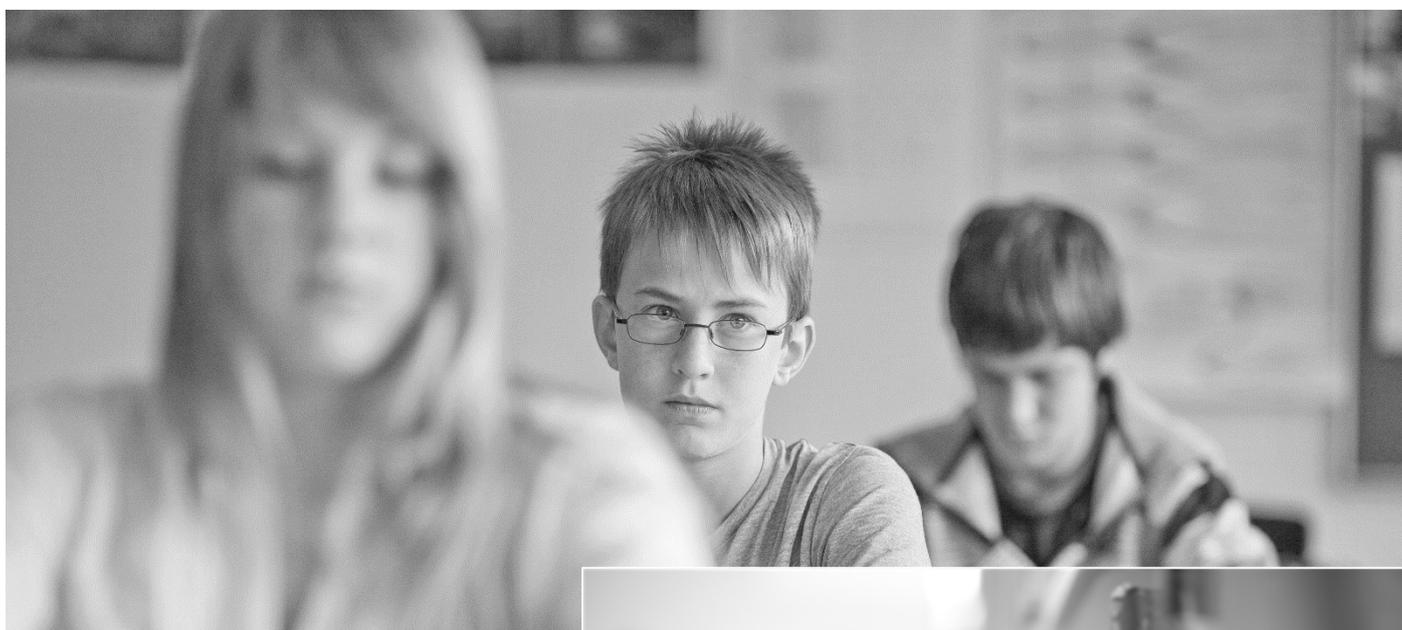


Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali Rapporto nazionale VeCoF 2017

Lingue 8° anno scolastico



Il/Elle/On travail -e Nous travaill -ons Vous travail -ez Ils/Elles travaill -ent p.c. j'ai travaillé	Il/Elle/On par -t Nous part -ons Vous part -ez Ils/Elles part -ent p.c. Je suis part(e)	Il/Elle/On prend - Nous pren -ons Vous pren -ez Ils/Elles prennent -ent p.c. j'ai pris
Le verbe avoir J' ai Tu as Il/Elle/On a Nous avons Vous avez Ils/Elles ont p.c. j'ai eu	Le verbe être Je suis Tu es Il/Elle/On est Nous sommes Vous êtes Ils/Elles sont p.c. j'ai été	Le verbe faire Je fais Tu fais Il/Elle/On fait Nous faisons Vous faites Ils/Elles font p.c. j'ai fait
Le verbe vouloir Je veux Tu veux Il/Elle/On veut	Le verbe pouvoir Je peu -x Tu peu -x Il/Elle/On peu -t	Le verbe voir Je vois Tu vois Il/Elle/On voit



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali

Rapporto nazionale VeCoF 2017: lingue 8° anno scolastico

Rapporto realizzato dal Consorzio VeCoF che raggruppa le seguenti istituzioni:

- Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA), Locarno
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (BDE)

In collaborazione con:

- Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwest (PH FHNW)
- Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg (IFM)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), didactique du français
- Divisione della Scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino (DECS)

Autori Christian Nidegger, Eva Roos (SRED)
Franck Petrucci (SRED e CIRSE)
Martin Verner, Laura Helbling (IBE)
Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Giang Pham (PHSG)
Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg (CIRSE)
Alessandra Moretti (DECS)
Domenico Angelone, Florian Keller (BDE)
Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW)
Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IFM)
Florence Epars (HEP Vaud)

Editore Consorzio VeCoF

Proposta di citazione Consorzio VeCoF. (Ed.). (2019). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2017: lingue 8° anno scolastico*. Berna e Ginevra: CDPE e SRED.
<https://doi.org/10.18747/PHSGcoll3/id/383>

Consorzio VeCoF, Ginevra, 2019

IMPRESSUM

Mandante del rapporto	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, CDPE
Editore	Consorzio VeCoF
Autori	Christian Nidegger, Eva Roos (SRED), Franck Petrucci (SRED e CIRSE), Martin Verner, Laura Helbling (IBE), Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Giang Pham (PHSG), Alice Ambrosetti, Francesca Crotta, Miriam Salvisberg (CIRSE), Alessandra Moretti (DECS), Domenico Angelone, Florian Keller (ADB), Linda Leutwiler, Thomas Lindauer (PH FHNW), Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wiedenkeller (IFM), Florence Epars (HEP Vaud)
Proposta di citazione	Consorzio VeCoF. (Ed.). (2019). <i>Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2017: lingue 8° anno scolastico</i> . Berna e Ginevra: CDPE e SRED. https://doi.org/10.18747/PHSGcoll3/id/383
Informazioni	Miriam Salvisberg CIRSE, SUPSI-DFA +41 058 666 68 44 miriam.salvisberg@supsi.ch Domenico Angelone Segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (BDE) c/o Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) +41 (0)62 858 23 84 www.adb-bdt.ch
Diffusione	http://www.vecof-svizzera.ch/vecof-2017/
Versioni	Tedesco, francese, italiano
Copertina	Romina Wagner (PHSG)
Revisione	Spartaco Calvo e Marina Pettignano (CIRSE)
Layout Parte I	Narain Jagasia (SRED)
Layout Parte II	Alice Ambrosetti e Francesca Crotta (CIRSE)
Copyright	CDPE e Consorzio VeCoF, Berna e Ginevra 2019 Riproduzione autorizzata, eccetto per scopi commerciali, con citazione della fonte.
ISBN	978-2-940238-30-9

Sommario

Prefazione.....	Pagina 5
Parte I: Risultati generali.....	Pagina 7
Parte II: Sintesi cantonali	Pagina 147

Prefazione

Il 21 maggio 2006 l'elettorato svizzero ha approvato a netta maggioranza la modifica degli articoli della Costituzione federale dedicati alla formazione. Da allora i Cantoni sono tenuti ad armonizzare a livello nazionale importanti valori di riferimento della scuola obbligatoria, tra i quali rientrano l'età di inizio della scolarità, l'obbligo scolastico, la durata e gli obiettivi delle fasi della formazione e il passaggio dall'una all'altra fase (art. 62 cpv. 4 della Costituzione federale).

Nel giugno 2011, i 26 Cantoni hanno emanato per la prima volta obiettivi formativi nazionali per quattro ambiti disciplinari, creando così una base importante per l'attuazione di questo mandato costituzionale. Questi obiettivi formativi descrivono le competenze fondamentali che gli allievi devono avere nella lingua scolastica, in una seconda lingua nazionale, in inglese, matematica e scienze naturali, a determinate tappe della carriera scolastica.

Le competenze fondamentali sono confluite nei piani di studio per le varie regioni linguistiche e costituiscono anche una base per altri strumenti e processi che ne derivano: i mezzi d'insegnamento, la formazione e la formazione continua degli insegnanti vengono continuamente sviluppati e adattati nel processo di armonizzazione. Anche l'introduzione dei piani di studio non è ancora conclusa.

Nel quadro della verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF), nel 2016 e nel 2017, all'inizio del processo di armonizzazione, è stato rilevato per la prima volta con test svolti su scala nazionale il grado di raggiungimento di una parte di queste competenze fondamentali da parte degli allievi svizzeri nei diversi Cantoni. I risultati dovrebbero mostrare, da un lato, il livello di corrispondenza tra i Cantoni all'inizio dell'armonizzazione e il grado di raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti testati. Dall'altro lato, per la prima volta è stato raccolto un set di dati di questa portata, il quale può essere utilizzato per il monitoraggio dell'educazione in Svizzera e per i processi di sviluppo della qualità a livello cantonale.

La pianificazione, lo svolgimento e l'analisi delle prime indagini VeCoF ha visto la collaborazione di molte persone e gruppi diversi che desideriamo ringraziare in questa sede per il loro contributo: ricercatori delle istituzioni scientifiche di tutte le regioni linguistiche si sono adoperati per garantire l'attuazione generale dell'indagine VeCoF e le persone di contatto nei Cantoni, nei Comuni e nelle scuole hanno assicurato che i test si svolgessero in maniera impeccabile. Grazie all'accurato lavoro delle autrici e degli autori del presente rapporto i dati sono stati analizzati in modo approfondito e ora sono disponibili in forma chiara e accessibile. Un particolare ringraziamento infine va ai numerosissimi allievi che hanno partecipato ai test.

Berna, maggio 2019

Per i committenti

Susanne Hardmeier

Segretaria generale

Conferenza svizzera dei direttori
cantionali della pubblica educazione

Parte I: Risultati generali

Sommario della parte I: Risultati generali

1	Introduzione	11
1.1	La misurazione delle competenze degli allievi nell'ambito del monitoraggio dei sistemi scolastici svizzeri	11
1.2	Il contesto delle valutazioni su larga scala in Svizzera	12
1.3	Prime verifiche del raggiungimento delle competenze fondamentali	13
1.4	Quali informazioni scaturiscono dalla verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali?	13
1.5	Piano del rapporto	14
1.6	Bibliografia.....	15
2	Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua seconda nell'8° anno scolastico: concezione e svolgimento	17
2.1	Introduzione.....	17
2.2	Standard nazionali di formazione nella lingua di scolarizzazione	18
2.3	Standard nazionali di formazione nella prima lingua seconda	35
2.4	Design del test, scaling, questionario per gli allievi e svolgimento	49
2.5	Procedura di campionamento dell'indagine VeCoF 2017.....	51
2.6	Bibliografia.....	54
3	Piani di studio e manuali didattici	59
3.1	Lingua di scolarizzazione	59
3.2	Piani di studio e sussidi didattici per la prima lingua seconda	69
4	Panoramica del raggiungimento delle competenze fondamentali	87
4.1	Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione.....	87
4.2	Raggiungimento delle competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione	88
4.3	Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella prima lingua seconda	89
4.4	Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione orale nella prima lingua seconda	92
4.5	Conclusioni.....	94
4.6	Bibliografia.....	94
5	Differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali tenendo conto delle caratteristiche individuali	95
5.1	Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo le caratteristiche individuali	95

5.2	Quote aggiustate di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione	122
5.3	Sintesi	126
5.4	Bibliografia.....	127
6	Conclusione	129
	Allegati.....	133
	Allegato al capitolo 1.....	133
	Allegati al capitolo 5.....	135

1 Introduzione¹

Christian Nidegger e Eva Roos

1.1 La misurazione delle competenze degli allievi nell'ambito del monitoraggio dei sistemi scolastici svizzeri

L'obiettivo di ogni sistema scolastico è quello di far acquisire agli allievi conoscenze e competenze. Per garantire il buon funzionamento dei sistemi scolastici occorre verificare che gli allievi le raggiungano. Una simile verifica può avvenire a vari livelli: a livello dell'allievo e della classe, entrambe ad opera del docente; ma anche dell'istituto scolastico, del Comune o del Cantone (livello quest'ultimo che rappresenta il sistema educativo di riferimento per la scuola dell'obbligo). I risultati raccolti attraverso queste verifiche possono permettere di perseguire diversi obiettivi complementari e non esclusivi, come regolare l'apprendimento degli allievi, stilare un bilancio delle loro conoscenze e competenze o certificarle in vista del passaggio ai gradi di formazione successivi. Tali verifiche possono avere anche lo scopo di determinare se la totalità degli allievi raggiunga gli obiettivi previsti dal sistema scolastico in termini di conoscenze e competenze. In tal caso, occorre sottoporre gli allievi interessati a test o esami standardizzati.

In Svizzera, gli aspetti appena descritti sono di competenza dei Cantoni per quanto riguarda la scuola dell'obbligo. Il coordinamento tra i Cantoni spetta alla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), la quale persegue da anni un approccio finalizzato all'armonizzazione dei sistemi scolastici cantonali. Infatti, già il concordato del 1970 (CDPE, 1970) definiva gli obblighi comuni in termini di organizzazione scolastica, segnatamente riguardo all'età di scolarizzazione e alla durata della stessa, e prevedeva, inoltre, l'elaborazione di raccomandazioni relative ai piani-quadro di studio, al materiale didattico e alla formazione degli insegnanti.

Negli anni Novanta si è posta la questione della certificazione al termine della scuola dell'obbligo ed è emersa in particolare l'idea di realizzare un esame nazionale alla fine della scuola obbligatoria. Dai risultati della consultazione è però sorto che la maggioranza dei Cantoni respingeva l'idea di un progetto o di un esame finale alla fine del nono anno scolastico [11° anno HarmoS]² (CDIP, 1998). Ciononostante, la CDPE ha deciso nel contempo di partecipare all'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*)³, proponendo la costituzione, nell'ambito di questo studio, di campioni supplementari del nono anno scolastico [11° anno HarmoS] in ogni regione linguistica e nei Cantoni che lo desiderassero. In seguito ai risultati della prima indagine PISA 2000, la CDPE ha formulato una serie di raccomandazioni tese a migliorare i sistemi scolastici cantonali (CDIP, 2003). Parallelamente è stato sviluppato il progetto HarmoS, sfociato nell'adozione di un nuovo concordato intercantonale (concordato HarmoS, entrato in vigore il 1° agosto 2009, CDPE, 2007). Al fine di armonizzare i sistemi scolastici, questo concordato è molto più stringente rispetto a quello del 1970, prevedendo in particolare la definizione di standard nazionali minimi di formazione (detti competenze fondamentali) e la verifica del loro raggiungimento. Va notato che nel corso di questi ultimi anni, sono

¹ Questa introduzione è identica a quella del rapporto VeCoF 2016 nell'ambito della matematica, ad eccezione delle parti dedicate al piano del rapporto (ultima sezione).

² In questo rapporto, gli anni scolastici sono definiti in base alla nuova numerazione introdotta a seguito del concordato HarmoS: il livello primario include due anni di scuola dell'infanzia o i primi due anni del ciclo elementare. L'11° anno scolastico corrisponde al precedente 9° anno scolastico e l'8° anno scolastico al precedente 6° anno (si veda: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/kurzinfo_zaehlweise_i.pdf).

³ «La CDPE ha deciso, in collaborazione con i Cantoni e l'Ufficio federale di statistica, di partecipare a un progetto pluriennale dell'OCSE intitolato *Valutazione delle competenze degli allievi di 15 anni*. L'obiettivo di questo progetto non è solo quello di fornire alle scuole e ai responsabili dell'istruzione indicatori attendibili e comparabili, ma anche di sviluppare in Svizzera delle conoscenze solide in questo ambito» (CDIP, 1998, p. 8, libera traduzione).

stati numerosi i Paesi che hanno definito degli standard di formazione, in particolare gli Stati Uniti (programma *No Child Left Behind*), l’Inghilterra, la Germania e la Francia.

1.2 Il contesto delle valutazioni su larga scala in Svizzera

La verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF) rientra nell’impiego delle indagini standardizzate su vasta scala per orientare i sistemi scolastici. In questo contesto si parla spesso di *accountability* (processo di rendicontazione) che può assumere diverse forme (Maroy & Voisin, 2014). Finora, la Svizzera non disponeva di strumenti di questo genere a livello nazionale. Tuttavia, la sua partecipazione all’indagine PISA fin dalla prima edizione del 2000, le ha permesso sia di disporre di informazioni sull’efficacia e sul funzionamento dei suoi sistemi educativi, o per lo meno di una parte di essi, sia di sviluppare le competenze per realizzare queste indagini su vasta scala.

Pertanto, in occasione delle indagini PISA svoltesi tra il 2000 e il 2012, la Svizzera ha costituito campioni di allievi dell’ultimo anno della scuola dell’obbligo (11° anno HarmoS) per ogni regione linguistica e per ogni Cantone che lo auspicasse, il che ha permesso di ottenere informazioni sulle competenze degli allievi in lettura (comprensione dello scritto), matematica e scienze. Queste competenze sono state messe in relazione con le caratteristiche degli allievi (genere, condizione sociale, statuto migratorio e lingua parlata a casa), con l’organizzazione scolastica (ad esempio il tipo di suddivisione degli allievi secondo i programmi scolastici cantonali) e con aspetti legati alla motivazione e alle strategie d’apprendimento negli ambiti esaminati. In seguito a una decisione dell’assemblea plenaria della CDPE, dal 2015 la Svizzera partecipa solo alla componente internazionale di PISA (studenti quindicenni a livello nazionale⁴) e non si dispongono più di informazioni da PISA per gli allievi dell’11° anno HarmoS, né a livello nazionale, né a livello regionale o cantonale. D’ora innanzi questo genere d’informazioni sarà ottenuto mediante la verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali a livello nazionale, realizzata per la prima volta nel 2016.

Il concordato HarmoS prevede tra l’altro che i piani di studio vengano coordinati tra regioni linguistiche e siano in linea con le competenze fondamentali (standard nazionali).

Nella Svizzera tedesca, dal 2010 al 2014, è stato sviluppato un piano di studio regionale, il Lehrplan 21 (D-EDK, 2016), adottato nell’autunno 2014 dalla Conferenza dei direttori della pubblica educazione della Svizzera tedesca e approvato nel frattempo da tutti i Cantoni coinvolti. I primi Cantoni hanno iniziato ad attuarlo nell’anno scolastico 2015/16; la sua applicazione in tutta l’area germanofona e dei livelli scolastici interessati richiederà ancora vari anni.

Nell’anno scolastico 2011/12, i Cantoni romandi hanno introdotto il proprio piano di studio, il Plan d’études romand (PER) (CIIP, 2010), che è considerato compatibile con le competenze fondamentali della CDPE, benché elaborato prima dell’adozione delle stesse.

Il Ticino ha elaborato il proprio Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese (PdS) (Repubblica e Cantone Ticino, 2015), compatibile con le competenze fondamentali stabilite dal concordato HarmoS ed entrato in vigore nell’anno scolastico 2015/16.

Le prime verifiche del raggiungimento delle competenze fondamentali costituiscono anche un’occasione per interrogarsi sulla convergenza, già esistente o ancora da sviluppare, tra competenze fondamentali nazionali e l’implementazione dei piani di studio regionali.

⁴ Va notato che il Ticino ha partecipato con un campione rappresentativo a livello cantonale di allievi quindicenni e che, per la Svizzera tedesca e francese, i dati PISA disponibili consentono di effettuare analisi anche a livello di queste due regioni per gli allievi quindicenni.

1.3 Prime verifiche del raggiungimento delle competenze fondamentali

Nell'ambito del concordato HarmoS sono stati definiti degli obiettivi formativi nazionali, adottati dalla CDPE il 16 giugno 2011. Essi descrivono le competenze fondamentali che gli allievi devono raggiungere al termine del 4°, 8° e 11° anno scolastico negli ambiti della lingua di scolarizzazione, delle lingue seconde, della matematica e delle scienze naturali. Queste competenze fondamentali saranno perseguite in particolare mediante la definizione dei piani di studio regionali menzionati sopra.

Realizzando questi obiettivi, i Cantoni contribuiscono ad armonizzare la scuola dell'obbligo in Svizzera, conformemente al mandato conferito loro dalla Costituzione federale (art. 62 cpv. 4). I Cantoni hanno deciso di effettuare una prima verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali in matematica nel 2016, coinvolgendo tutti gli allievi dell'11° anno. I Cantoni hanno inoltre realizzato una seconda indagine, rivolta agli allievi dell'8° anno, nella lingua di scolarizzazione (comprensione dello scritto e ortografia) e nella prima lingua seconda (comprensione dello scritto e comprensione orale). Scopo di queste indagini è di verificare quale quota di allievi raggiunge gli obiettivi nazionali di formazione (competenze fondamentali). I risultati forniscono, da un lato, un indicatore sull'efficacia dei sistemi scolastici e, dall'altro, un indicatore del grado di armonizzazione degli obiettivi nazionali. Occorre tuttavia tener presente che queste misurazioni sono state realizzate prima che le competenze fondamentali fossero realmente radicate nei dispositivi d'insegnamento. Come già rilevato, i primi Cantoni germanofoni hanno, infatti, avviato l'introduzione del Lehrplan 21 durante l'anno scolastico 2015/16, così come ha fatto il Ticino con il PdS. Solo la Svizzera romanda ha già introdotto il PER qualche anno fa (2011/12). Tuttavia, come menzionato sopra, ciò che contraddistingue questo piano di studio è proprio di essere stato elaborato prima dell'adozione delle competenze fondamentali. Va anche notato che l'originalità degli standard nazionali svizzeri – le competenze fondamentali – sta nel fatto che sono stati concepiti come competenze minime che tutti gli allievi devono raggiungere alle varie tappe della scuola dell'obbligo, ossia alla fine del 4°, dell'8° e dell'11° anno HarmoS.

I Cantoni che lo desiderano potranno realizzare studi per approfondire i risultati. Le indagini VeCoF offrono quindi l'opportunità di proseguire il lavoro avviato dai Cantoni che avevano partecipato alle indagini PISA 2000-2012 con campioni cantonali, questa volta utilizzando strumenti nazionali volti a esplorare più da vicino il raggiungimento delle competenze fondamentali.

1.4 Quali informazioni scaturiscono dalla verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali?

1.4.1 Potenzialità della verifica delle competenze fondamentali

La verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali costituisce la prima misurazione delle competenze fondamentali nazionali in tutti i Cantoni. Essa fornisce informazioni su ciascun sistema scolastico cantonale e permette quindi, per la prima volta, un confronto inter-cantonale su uno scopo essenziale della scuola: provvedere affinché la totalità degli allievi acquisisca le competenze fondamentali.

L'indagine permette grazie al questionario per gli allievi, di mettere in relazione il raggiungimento delle competenze con le caratteristiche della popolazione di allievi e del contesto scolastico nonché con l'atteggiamento e le motivazioni degli allievi. I Cantoni che lo desiderano potranno inoltre completare e approfondire le analisi svolte a partire dall'insieme di queste informazioni con i dati o le conoscenze sul funzionamento del loro sistema scolastico di cui dispongono.

Grazie alle numerose informazioni che forniscono, le indagini VeCoF contribuiscono al monitoraggio dell'educazione. Il raffronto tra i sistemi scolastici cantonali permette di evidenziare aspetti che possono

avere un influsso positivo o, al contrario, porre problemi. Occorre tuttavia prestare attenzione a evitare il «copia e incolla» pensando che ciò che funziona bene in un Cantone possa essere applicato tale e quale altrove. Si tratta piuttosto di analizzare, a partire dall'osservazione di ciò che avviene in altri contesti, le condizioni specifiche del contesto in cui si vuole mettere in atto un dispositivo efficace, adattandolo di conseguenza.

1.4.2 Limiti della verifica delle competenze fondamentali

I dati raccolti permettono di stabilire numerose relazioni. Queste ultime devono tuttavia essere stabilite in funzione della loro pertinenza per capire i sistemi scolastici e il loro funzionamento. Inoltre queste relazioni non indicano alcun legame di causa-effetto tra i dati. Le analisi, infatti, non consentono tanto di spiegare, in termini di causa-effetto, le differenze rilevate, quanto di formulare interpretazioni e ipotesi su tali differenze.

I fattori che hanno un impatto sul raggiungimento delle competenze fondamentali sono molteplici e richiedono un lavoro d'interpretazione che coinvolge gli attori del livello in cui s'intende intervenire (ad es. livello cantonale). I sistemi educativi sono complessi ed è importante analizzare i dati in modo contestualizzato, tenendo conto di vari fattori, evitando interpretazioni inadeguate. Inoltre, pur essendo abbondanti, le informazioni raccolte non sono esaustive e, in particolare, non sono disponibili per alcuni aspetti del funzionamento dei sistemi scolastici: non dicono nulla, ad esempio, su ciò che avviene all'interno delle classi o sui contenuti e sulle modalità dell'insegnamento.

Per realizzare le prime indagini 2016 e 2017 sulla verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali, sia le istituzioni che hanno realizzato l'indagine sia le autorità scolastiche e cantonali che hanno partecipato all'indagine con campioni cantonali hanno potuto far tesoro delle esperienze maturate nell'ambito di PISA. Le indagini VeCoF 2016 e 2017 contengono tuttavia novità a più livelli: sono stati elaborati strumenti nazionali, è stata definita una soglia di raggiungimento delle competenze e tutti i Cantoni hanno partecipato alle indagini, mentre per PISA solo alcuni di essi avevano costituito dei campioni cantonali. All'indagine 2016, nella maggior parte dei Cantoni hanno partecipato tutte le scuole con allievi dell'11° anno. Nell'indagine 2017, per la prima volta sono stati testati allievi dell'8° anno scolastico in tutti i Cantoni. In considerazione di queste novità, tutti gli attori hanno dovuto familiarizzarsi con nuovi approcci relativi ai vari aspetti delle indagini e ripensare il tutto, dalla concettualizzazione di questo genere di operazione su vasta scala, alla sua realizzazione e alla comunicazione dei risultati. Ciò ha richiesto di superare numerose difficoltà.

Infine, il tempo disponibile per valutare gli allievi e la situazione del test non permettono di esaminare tutti gli aspetti delle competenze e impongono un certo numero di scelte. Inoltre, l'obiettivo dell'indagine è di testare unicamente il raggiungimento delle competenze fondamentali: i dati raccolti non consentono quindi di descrivere l'intero ventaglio di competenze raggiunte dagli allievi.

1.5 Piano del rapporto

Il presente rapporto illustra i primi risultati dell'indagine VeCoF 2017, indirizzata agli allievi dell'8° anno HarmoS e dedicata alle lingue.

Il capitolo 2 descrive le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua seconda e la procedura metodologica adottata per la loro verifica.

Il capitolo 3 fornisce una panoramica dei piani di studio cantonali e dei metodi di insegnamento in vigore al momento dell'indagine VeCoF 2017.

Le percentuali di acquisizione delle competenze fondamentali per cantone sono presentate nel capitolo 4.

Il capitolo 5 analizza l'effetto di un certo numero di variabili sociodemografiche inerenti gli allievi sulle competenze fondamentali: genere, lingua parlata a casa, statuto migratorio, e condizione sociale. Inoltre, la loro influenza controllata sulle proporzioni delle competenze fondamentali raggiunte è esaminata più in dettaglio.

Il capitolo 6, conclusivo, offre una sintesi dei risultati dei vari capitoli e alcune piste di riflessione.

La seconda parte del rapporto contiene le sintesi cantonali per i 29 Cantoni (o parti linguistiche dei Cantoni) che hanno partecipato all'indagine. Per il cantone dei Grigioni è stata realizzata una sola sintesi cantonale.⁵ Per i tre cantoni bilingui (Berna, Friburgo e Vallese) viene presentata una sintesi cantonale per ogni parte linguistica. In queste sintesi, gli elementi discussi nei capitoli 2, 4 e 5 sono dettagliati per ogni cantone con la media nazionale come riferimento. Sono inoltre proposti degli spunti per facilitare la lettura delle informazioni fornite.

L'indagine VeCoF 2017 è stata svolta sotto l'egida dell'ufficio di coordinazione della verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali del Segretariato generale della CDPE. Gli esercizi sono stati preparati da esperti di didattica di varie alte scuole pedagogiche e università svizzere in collaborazione con il segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE. Lo sviluppo dei questionari per gli allievi, lo svolgimento del test nelle scuole, l'aspetto informatico e la gestione dei dati sono stati affidati a diversi istituti di ricerca (cfr. allegato al capitolo 1).

1.6 Bibliografia

CDIP. (1998). *Rapport annuel 1997*. Berna: CDIP. Disponibile da:

https://edudoc.ch/record/24760/files/1997_f.pdf.

CDIP. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action, décision de la CDIP du 12 juin*

2003. Disponibile da: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf

CDPE. (1970). *Concordato sulla coordinazione scolastica del 29 ottobre 1970*. Berna: CDPE.

Disponibile da: <https://edudoc.ch/record/2498/files/1-1i.pdf>.

CDPE. (14 giugno 2007). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria*

(concordato HarmoS) del 14 giugno 2007. Berna: CDPE. Disponibile da:

https://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf [12.12.2018].

CIIP. (Ed.). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique

de la Suisse romande et du Tessin. Disponibile da: www.plandetudes.ch/per.

⁵ Per i Grigioni i risultati non sono differenziati tra le parti linguistiche italoфона e germanoфона per la comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione, perché il numero di casi testati nella parte italoфона è esiguo. Gli allievi nella parte romancia non hanno partecipato al test nella lingua di scolarizzazione perché, a causa del loro numero molto limitato, non è stato sviluppato un test in tale lingua.

Visto che le competenze in ortografia non possono essere confrontate tra lingue di scolarizzazione diverse (si veda il capitolo 2), per i Grigioni non è stato possibile presentare i risultati aggregando la parte germanoфона e quella italoфона. Sono state dunque testate le competenze in ortografia solo degli allievi della parte tedesca, essendo questi ultimi più numerosi degli allievi italoфoni.

Il Cantone dei Grigioni ha rinunciato a testare la prima lingua seconda a causa del numero ridotto di casi. Gli allievi germanoфoni del Cantone sono gli unici in Svizzera ad avere l'italiano o il romancio come prima lingua seconda, fatto che avrebbe comportato di sviluppare un test in tale lingua. Gli allievi italoфoni non sono stati considerati poter essere sufficientemente rappresentativi di tutto il Cantone.

Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999. Disponibile da:

<https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>

D-EDK. (Ed.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da: www.lehrplan.ch

Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée/Nouvelle série*, 11, 31–58.

Repubblica e Cantone Ticino. (Ed.). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da:

<https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/piano-di-studio/piano-di-studio-del-cantone-ticino/>

2 Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua seconda nell'8° anno scolastico: concezione e svolgimento

2.1 Introduzione

Domenico Angelone e Florian Keller

Con l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) si è deciso di sviluppare e introdurre degli standard nazionali di formazione per la scuola dell'obbligo, da sottoporre a controlli regolari mediante un monitoraggio nazionale dell'educazione (CDPE, 2007). Nel 2011, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha approvato gli standard nazionali di formazione per la lingua di scolarizzazione, le lingue seconde, la matematica e le scienze naturali (CDPE, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Questi standard, formulati sotto forma di *standard minimi*, descrivono le competenze fondamentali che *praticamente tutti* gli allievi dovrebbero raggiungere entro un determinato anno della scuola dell'obbligo. Per la lingua di scolarizzazione, la matematica e le scienze naturali sono state definite le competenze fondamentali da conseguire entro la fine del 4°, dell'8° e dell'11° anno, mentre per le lingue seconde sono state definite quelle da raggiungere entro la fine dell'8° e dell'11° anno, in quanto in genere esse sono insegnate a partire dal 4° anno della scuola dell'obbligo. Gli standard nazionali di formazione sono confluiti nei piani di studio delle regioni linguistiche (Piano di studio, Lehrplan 21, Plan d'études romand) come obiettivi da perseguire.

Per determinare in che misura gli standard di formazione nazionali di un determinato livello scolastico sono stati raggiunti sull'intero territorio, si ricorre alla Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF), realizzata mediante test di competenza informatizzati standardizzati. L'obiettivo dell'indagine VeCoF è di valutare le prestazioni del sistema formativo nel suo complesso e non di giudicare le scuole, gli insegnanti o gli allievi (CDPE, 2014).

Nell'ambito di un'indagine VeCoF si esamina unicamente un anno scolastico e una parte degli standard nazionali di formazione. La prima indagine, realizzata nella primavera del 2016, ha rilevato le competenze in matematica degli allievi dell'11° anno (si veda Consorzio VeCoF, 2019).

Nel corso della seconda rilevazione, condotta nella primavera 2017 mediante un test di competenza svolto con l'ausilio di tablet, è stato indagato il raggiungimento, nell'8° anno, delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (tedesco, francese e italiano) e nella prima lingua seconda (seconda lingua nazionale o inglese). Per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione sono stati esaminati gli ambiti *comprensione dello scritto* e *ortografia*. Gli standard di formazione sono stati definiti su scala nazionale per la *comprensione dello scritto* e su scala regionale per l'*ortografia* (CDPE, 2011d). È stato pertanto effettuato un test delle competenze a livello nazionale nell'ambito della *comprensione dello scritto* e uno a livello regionale nell'ambito dell'*ortografia*.⁶ Riguardo alla prima lingua seconda, sono state indagate la *comprensione dello scritto* e la *comprensione orale*. La prima lingua seconda è il tedesco, il francese o l'inglese, a seconda del Cantone (CDPE, 2018). Nei Cantoni della Svizzera romanda (BE_f, FR_f, GE, JU, NE, VD, VS_f) è stato testato il tedesco quale lingua

⁶ Nel Cantone dei Grigioni, la verifica delle competenze fondamentali dell'8° anno scolastico è stata effettuata solo nella parte di lingua tedesca e italiana del cantone a causa della diversa situazione linguistica. Lo sviluppo del test nelle diverse versioni della lingua romancia (quattro idiomi e il rumantsch grischun) è stato eliminato a causa del numero ridotto di casi e gli allievi romanci non sono stati sottoposti al test nella lingua di scolarizzazione. Gli allievi di lingua italiana del Cantone dei Grigioni non sono stati sottoposti al test nell'ambito di ortografia a causa del basso numero di casi. Inoltre, i risultati nell'ambito della comprensione dello scritto presentati in questo rapporto comprendono le due parti linguistiche: tedesca e italiana.

seconda, nei Cantoni della Svizzera centrale e orientale (AG, AI, AR, GL, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG, UR, ZG, ZH) l'inglese e negli altri Cantoni della Svizzera tedesca (BE_d, BL, BS, SO, FR_d, VS_d), così come nel Cantone Ticino, il francese⁷.

Tabella 2.1: VeCoF 2017 nell'8° anno scolastico. Discipline e ambiti di competenza verificati

Disciplina	Ambito di competenza
Lingua di scolarizzazione	Comprensione dello scritto
	Ortografia tedesco
	Ortografia francese
	Ortografia italiano
Prima lingua seconda tedesco	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale
Prima lingua seconda francese	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale
Prima lingua seconda inglese	Comprensione dello scritto
	Comprensione orale

2.2 Standard nazionali di formazione nella lingua di scolarizzazione

Linda Leutwiler, Domenico Angelone, Florence Epars, Florian Keller, Thomas Lindauer e Alessandra Moretti

Le competenze nella lingua di scolarizzazione costituiscono una condizione fondamentale per l'apprendimento: solo chi comprende quello che sta leggendo può sviluppare un sapere sull'argomento; solo chi riesce a rispondere correttamente (per iscritto) a una domanda – formulando un testo coerente e comprensibile, con scelte lessicali adeguate – consente ad altri di vedere e valutare quanto ha capito. Le conoscenze della lingua di scolarizzazione costituiscono dunque la base per partecipare alla scuola e alla società, poiché la lingua non veicola soltanto informazioni ma anche opinioni, valori e cultura (ad es. per PISA: Weis et al., 2016). La lingua di scolarizzazione trasmette inoltre competenze ortografiche contribuendo così all'inculturazione letteraria.

Gli standard nazionali di formazione nella lingua di scolarizzazione comprendono i quattro ambiti di competenza *leggere, ascoltare, scrivere e parlare*. La disciplina della lingua di scolarizzazione comprende tradizionalmente anche gli ambiti *grammatica* e *ortografia* (Schneuwly et al., 2016). Il Lehrplan 21 (LP21) include anche l'ambito di competenza *Literatur im Fokus*, mentre il Plan d'études romand (PER) l'ambito *Accès à la littérature*. Nell'impossibilità di esaminare tutti questi ambiti, nell'indagine VeCoF 2017 ci si è limitati a indagare gli ambiti *comprensione dello scritto* e *ortografia* per la lingua di scolarizzazione.

Gli esercizi finalizzati alla verifica delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione sono stati sviluppati da esperti di didattica di alte scuole pedagogiche e università delle tre regioni linguistiche della Svizzera in collaborazione con il segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (si veda l'allegato al capitolo 1). Dopo essere stati sottoposti a vari processi di revisione e convalida, nella

⁷ Nella parte germanofona del Cantone dei Grigioni, la prima lingua seconda è l'italiano o il romancio, mentre nella parte italiana e quella romancia è il tedesco. Lo sviluppo del test nelle prime lingue seconde, italiano e romancio, come pure del test nella prima lingua seconda, il tedesco, per gli studenti di lingua italiana e romancia, è stato eliminato a causa del numero limitato di casi.

primavera 2016 sono stati somministrati a un campione rappresentativo su scala nazionale per un test pilota.

2.2.1 Competenze fondamentali verificate nell'ambito della comprensione dello scritto

Negli standard nazionali di formazione la comprensione dello scritto è intesa come:

la capacità di capire a diversi livelli il senso di testi di generi diversi (testi letterari e informativi, testi continui e discontinui ecc.), di riconoscere quanto letto come l'espressione di una cultura – e, quando ciò è pertinente, di comprenderlo come un prodotto estetico – così come di costruirsi una rappresentazione mentale del testo, il saper riflettere su quanto letto e lo scambiare pareri in merito con altre persone. (CDPE, 2011d, p. 7)

Le competenze fondamentali si concentrano sulla comprensione scritta: la ricerca in psicologia cognitiva sulle competenze nella comprensione dello scritto descrive la comprensione di un testo come la costruzione della rappresentazione di un frammento di mondo a partire da quanto letto. Si tratta di un meccanismo che attiva contemporaneamente processi cognitivi a vari livelli gerarchici: costruzione di una rappresentazione propositiva del testo; coerenza locale e globale, costituzione di superstrutture, riconoscimento di strategie retoriche (van Dijk & Kintsch, 1983; per una visione d'insieme cfr. Richter & Christmann, 2009; Lenhard, 2013; Gold, 2018). Normalmente, associando questa presentazione del testo a strutture conoscitive pregresse – conoscenza del mondo ed esperienze personali – il lettore si crea una rappresentazione più o meno completa di quanto esposto sotto forma di «modello situazionale» (van Dijk & Kintsch, 1983).

Nel corso degli ultimi due decenni la competenza nella comprensione dello scritto degli allievi è stata esaminata nell'ambito di vari studi nazionali e internazionali e gode quindi di un ampio riscontro empirico. Fin dalle prime indagini del 2000 gli studi PISA fanno riferimento alla cosiddetta *literacy*: una nozione funzionale basata su un'ampia concezione della competenza nella comprensione dello scritto, intesa non solo come capacità di comprendere un testo, ma anche come abilità di utilizzarlo, di riflettere sul suo contenuto e di applicarlo alle proprie finalità. Negli studi PISA anche la motivazione alla lettura è una componente integrativa della competenza nella comprensione dello scritto (Weis et al., 2016). Un altro studio internazionale, che oltre ai processi cognitivi indaga il concetto di sé in lettura, la motivazione e l'atteggiamento nei confronti della lettura, è il *progetto internazionale PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) (Hussmann et al., 2017).

Nei piani di studio svizzeri (Lehrplan 21, Plan d'études Romand, Piano di studio), le dimensioni del concetto allargato di competenze in lettura sono tradotte in obiettivi di sviluppo delle competenze e sono formulate in senso più stretto. I piani di studio richiedono infatti che alla fine dell'8° anno gli allievi capiscano testi scritti di vario genere purché corrispondano per tematiche e vocabolario alla loro conoscenza del mondo (CDPE, 2011d, p. 17). Gli allievi devono essere in grado di individuare delle informazioni esplicite e implicite evidenti, di capire il testo nel suo insieme nonché di riconoscerne il genere, la funzione e l'organizzazione. Le competenze fondamentali implicano peraltro la capacità di creare un nesso tra testo, immagini e grafica e di individuare gli elementi organizzatori del testo. In altre parole, gli allievi devono saper mantenere una coerenza locale e globale, estrapolare superstrutture e individuare anche le strategie retoriche degli autori. Anche le proprietà di testi ed esercizi rientrano nelle competenze fondamentali: il vocabolario è vicino al quotidiano e alla realtà scolastica, la struttura del testo è chiara e il formato delle domande e delle risposte è semplice e chiaro (CDPE, 2011d).

Operazionalizzazione

Il test condotto nell'ambito *comprensione dello scritto* era focalizzato sulla comprensione di varie tipologie di testi, le cui tematiche e il cui vocabolario fossero vicini al quotidiano e alla realtà scolastica

degli allievi e che rispecchiassero la loro conoscenza del mondo (CDPE, 2011d). Nell'impossibilità di indagare tutte le competenze fondamentali nell'ambito della comprensione dello scritto mediante esercizi a formato chiuso somministrati sui tablet, si è rinunciato a verificare la comprensione delle relazioni tra testo, immagine e grafica o di romanzi per bambini e giovani. Pur deplorando questa restrizione, per verificare il raggiungimento delle competenze fondamentali è risultato plausibile concentrarsi sulle competenze centrali di comprensione letterale: gli allievi che non riescono a dimostrare di possedere le competenze testate hanno problemi di comprensione letterale tali da non riuscire più ad apprendere in modo sufficiente a scuola. Dinanzi a simili difficoltà, la comprensione di testi letterari o l'individuazione di elementi testuali e di immagini passa in secondo piano.

Gli esercizi somministrati nell'ambito *comprensione dello scritto* iniziano con un breve testo continuo (al massimo 1'000 caratteri), definito stimolo (input) dell'esercizio. Dato che la competenza in lettura e il contesto di comprensione sono interdipendenti (Groeben, 2009), ci si è concentrati sulle tre tipologie di testo particolarmente importanti per l'8° anno scolastico, da un lato per conferire un'ampia base al test e dall'altra per offrire la quantità necessaria di item per tipologia:

- testi *narrativi*, come racconti brevi, favole ecc.;
- testi *informativi*, detti anche testi *espositivi* (cfr. Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 1997), ovvero testi che espongono un fatto e servono alla diffusione del sapere, come voci enciclopediche, riviste per ragazzi, ecc.;
- testi *argomentativi*, attraverso i quali viene difesa una posizione/opinione, come pareri, lettere di motivazione, ecc.⁸

La ricerca sulla comprensione dei testi insegna che le seguenti caratteristiche dei testi informativi possono influenzarne la comprensione: semplicità linguistica, struttura/ordine cognitivo, sintesi/incisività, stimolo motivazionale (Groeben, 1982). Tuttavia, la massima comprensibilità di un testo non implica forzatamente una migliore prestazione in termini di comprensione: se un testo non stimola cognitivamente i destinatari, la loro motivazione a leggerlo e a capirlo ne risentirà (Christmann & Groeben, 2009). Pertanto, si è cercato di scegliere testi il cui stimolo rispondesse al criterio della semplicità, ma che non fossero eccessivamente espliciti o ridondanti ovvero «troppo semplici».

I testi sono stati selezionati tenendo conto anche dei possibili interessi degli allievi alla fine dell'8° anno e di un grado di difficoltà ritenuto dagli esperti simile in tutte le lingue, a prescindere dalle traduzioni. Si è cercato infine di evitare distorsioni (*bias*) legate a cultura, religione, genere, ambienti più istruiti e meno istruiti, ecc.

Ai testi fanno seguito da due a quattro domande, definite item. Gli item corrispondono alle prestazioni di comprensione stabilite nelle competenze fondamentali (in conformità con gli «aspetti cognitivi della lettura» secondo PISA, Weis et al., 2016):

- individuare informazioni menzionate esplicitamente;
- trarre conclusioni semplici, per riconoscere informazioni implicite evidenti;
- comprendere il testo nella sua totalità e capirne la tipologia, la funzione e l'organizzazione (estrapolazione globale delle informazioni).

⁸ Il Consorzio scientifico HarmoS Lingua di scolarizzazione menziona anche testi *regolativi* e *descrittivi*, rinunciando tuttavia a esaminarli nell'ambito delle rilevazioni HarmoS per questioni di fattibilità (*Lingua di scolarizzazione, Rapporto scientifico di sintesi e modello di competenza, Versione provvisoria [prima dell'adozione degli standard di base]*. Stato: 17 gennaio 2010); per la tipologia del genere in una prospettiva didattica cfr. anche Adam (1992) o Canvat (1996).

Gli item utilizzati sono esclusivamente a scelta multipla e richiedono agli allievi di individuare la risposta giusta tra una serie di possibilità. Le risposte sbagliate (distrattori) comprendono risposte plausibili ma chiaramente sbagliate. Gli esercizi a scelta multipla si adattano meglio alla somministrazione con l'ausilio di tablet rispetto agli esercizi aperti, in quanto la soluzione non dipende dall'abilità degli allievi con la tastiera. La presentazione chiara delle soluzioni, che non richiede persone appositamente formate per correggere, permette un'analisi efficiente in termini di costi. Gli esercizi a scelta multipla si adattano in modo ottimale alla misurazione delle competenze negli studi su vasta scala, competenze intese in questo caso come capacità e abilità «che possono essere valutate con l'ausilio di determinati modelli psicometrici» (Husfeldt & Lindauer, 2009, p.140).

Per valutare le competenze fondamentali nell'ambito della *comprensione dello scritto* sono stati utilizzati 13 blocchi di esercizi distinti con complessivamente 31 testi e 67 item (cfr. punto 2.4.1).

Esempi di esercizi

Le figure da 2.1 a 2.3 mostrano esempi di esercizi utilizzati per verificare le competenze fondamentali nell'ambito *comprensione dello scritto*. In genere, gli allievi che raggiungono il livello richiesto sono in grado di risolverli correttamente.

Figura 2.1: Esempio di esercizio relativo al testo argomentativo, item di comprensione esplicita

Vestiti di marca

Tina, 12 anni, esprime la sua opinione sui vestiti di marca.

Ognuno sceglie un proprio stile per far vedere chi è. Ecco perché per tanti lo stile è importante! Il problema è che spesso la paghetta non basta per comprare costosi vestiti di marca. Allora ci si deve decidere: o si risparmia per comprarsi scarpe di marca, oppure si possono comprare più cose, che però non hanno una marca.

Spesso i vestiti di marca costosi sono di qualità migliore dei vestiti a buon mercato. Ma secondo me i vestiti di marca sono troppo cari. Non andrebbero comprati solo per appartenere a un certo gruppo o perché si vuole essere «in». È chiaro che si vuole appartenere a un gruppo, ma lo si può fare anche in altri modi. E poi spesso si trovano vestiti a buon mercato altrettanto belli. Quello che mi sembra importante è comprare i vestiti che ci piacciono.

Domanda 1

Perché, secondo Tina, certi giovani comprano vestiti di marca?

- Perché i vestiti di marca sono cari.
- Perché odiano i vestiti a buon mercato.
- Perché vogliono appartenere a un certo gruppo.
- Perché vogliono risparmiare.

Commento didattico

Nel presente caso lo stimolo è fornito da un testo argomentativo semplice: la tematica dei vestiti di marca costosi è vicina al mondo degli allievi dell'8° anno, il linguaggio usato è familiare e il testo è breve e poco complicato dal punto di vista sintattico. Lo stile del testo richiama la lingua parlata (oralità concettuale).

Per risolvere l'esercizio, gli allievi devono riuscire a riconoscere nel testo un'informazione esplicita: non bisogna comprare vestiti di marca costosi «soltanto per volere appartenere a un determinato gruppo». Un'altra indicazione importante per la soluzione è contenuta nella frase che segue il riferimento esplicito all'espressione «appartenere a un certo gruppo», con la quale la narratrice ribadisce la sua opinione secondo cui l'appartenenza al gruppo è uno dei motivi che spingono ad acquistare vestiti di marca.

Soluzione

Perché vogliono appartenere a un certo gruppo.

Figura 2.2: Esempio di esercizio relativo al testo narrativo, item di comprensione implicita

Il Natale di Noè

Noè racconta una storia sul Natale.

Di sicuro tra poco è Natale! Io lo so perché papà canta tutti gli anni lo stesso motivo quando tira fuori gli addobbi e le bocce di Natale. Di solito mi piace tantissimo aiutarlo, perché Natale è ancora meglio del compleanno.

Ma quest'anno è deciso, non uscirò dalla mia stanza. È colpa delle nonna e del nonno e di tutta la famiglia. Ieri hanno detto: «ora che sai leggere, sarai tu a distribuire i regali!».

«E vergogna se sbagli!» ha aggiunto ridendo Jérôme, mio cugino. Lui sa già leggere bene.

La mamma s'avvicina e mi domanda: «Che cosa c'è che non va, Noè?».

Io sospiro: «So leggere solo il mio nome! Gli altri nomi sono troppo complicati. Non ci riuscirò».

«Ti aiuto io», mi dice la mamma, «ti scrivo tutti i nomi così puoi esercitarti».

Domanda 1

Quando avviene la storia?

- Molti mesi prima di Natale.
- Qualche giorno prima di Natale.
- Il giorno di Natale.
- Dopo Natale.

Commento didattico

In questo esercizio, lo stimolo è fornito da un breve testo narrativo che presenta le caratteristiche prototipiche di un racconto e soddisfa le attese degli allievi: in un primo tempo viene illustrata la situazione di partenza (ben presto sarà Natale e Noè è contento), poi subentra una complicazione (Noè deve leggere i nomi sui regali e non se la sente), ma alla fine si trova una soluzione al problema (la mamma lo aiuta a prepararsi, in modo da evitare una figuraccia il giorno di Natale). Vocabolario e sintassi sono semplici e d'uso quotidiano. Il significato dei termini meno comuni (ad es. «addobbi» può essere dedotto dal contesto «...e bocce di Natale»), anche se non è fondamentale per comprendere il testo e rispondere alle domande.

L'esercizio si basa sul momento in cui si svolge il racconto, menzionato all'inizio: ben presto sarà Natale. È riconoscibile un'informazione implicita evidente, ovvero che il Natale è sì alle porte, ma che non è ancora arrivato. L'altro indizio per la soluzione si trova nella frase in cui si afferma che Noè ha ancora tempo fino a Natale per esercitarsi a leggere tutti i nomi.

Soluzione

Qualche giorno prima di Natale.

Figura 2.3: Esempio di esercizio relativo al testo informativo, item di comprensione esplicita

Il fenicottero

Il testo è tratto dalla voce “fenicottero” di una famosa enciclopedia.

Il fenicottero è un grande uccello acquatico diffuso soprattutto in Africa e in Asia. Ha il collo e le zampe molto lunghi, le dita palmate, il becco più alto che largo, il piumaggio bianco e rosato o rosso. Misura in altezza circa un metro e mezzo e ha l'ala lunga circa 40 centimetri. Vive in zone paludose, come stagni e lagune, in particolare vicino alle coste. Il suo nido ha la forma di un cono ed è fatto di fango. Si nutre di crostacei, di molluschi e di vegetali, che raccoglie filtrando l'acqua attraverso particolari lamelle presenti all'interno del suo becco. Il fenicottero rosa è la specie più comune: si trova nell'Africa settentrionale, dove fa il nido e passa l'inverno, e nell'Asia sud-occidentale. Una specie simile al fenicottero rosa, ma più piccola, è il fenicottero minore, diffuso dall'Africa sud-orientale fino all'India nord-occidentale.

Domanda 1

Come sono le dita del fenicottero?

- Dotate di particolari lamelle.
- Palmate.
- Bianche e rosse.
- Lunghe circa 40 centimetri.

Commento

Per risolvere questo esercizio, gli allievi devono riconoscere un'informazione esplicita in un testo informativo sui fenicotteri, tratto da un'enciclopedia, come indicato nella contestualizzazione. L'uso di termini tecnici e la densità dei contenuti complicano la comprensione del testo, anche se la tipologia, l'organizzazione e la funzione dello stesso risultano familiari agli allievi dell'8° anno e sono quindi alla loro portata.

Per rispondere alla domanda su come sono le dita del fenicottero, gli allievi devono individuare l'informazione corrispondente nel testo. Tutte le proprietà menzionate nei distrattori figurano nel testo e risultano quindi di per sé plausibili, tuttavia il punto che contiene la risposta si trova di fianco alla parola «dita» e semplifica il compito.

Soluzione

Palmate.

2.2.2 Competenze fondamentali verificate nell'ambito dell'ortografia

Gli standard nazionali di formazione nell'ambito *ortografia* sono separati a seconda che si tratti del tedesco, del francese e dell'italiano (CDPE, 2011d). Tutte le lingue sono accomunate dal fatto che le competenze fondamentali sono considerate raggiunte al termine dell'8° anno se gli allievi riescono ad applicare le regole ortografiche nella redazione di testi, in modo tale da esprimersi in modo comprensibile e leggere con fluidità. Nelle competenze sono considerate anche le strategie correttive come l'uso di dizionari o di ausili elettronici.

Secondo gli standard nazionali di formazione, per competenza in ortografia s'intende:

la capacità di produrre testi che contengano «il minor numero di errori» possibile ma anche di correggere i propri testi individuando i potenziali errori. Per questo è importante conoscere e applicare le principali regole ortografiche e disporre di un inventario di modelli di scrittura. Vi sono poi delle strategie come la memorizzazione di grafie, l'utilizzo dei dizionari, l'attenzione per gli errori ortografici ecc. E infine vi è anche la capacità di riflettere sull'ortografia. (CDPE, 2011d, p. 7)

Il costrutto della competenza in ortografia può essere suddiviso in tre sottocompetenze (Lindauer & Schmellentin, 2014):

- la competenza di testualizzazione ortografica definisce la capacità di scrivere correttamente nel modo più automatico possibile, richiamando modelli di scrittura e ricorrendo all'utilizzo di regole implicite;
- la competenza di correzione implica la capacità di correggere testi propri e di terzi applicando strategie correttive;
- la padronanza esplicita delle regole si riferisce alla comprensione di regole ortografiche e alla conoscenza delle prove necessarie in contesti ortografici isolati.

Nell'ambito dell'indagine VeCoF 2017 è stata verificata la sottocompetenza «padronanza esplicita delle regole». La tabella 2 illustra le dimensioni delle competenze in ortografia verificate per il tedesco, il francese e l'italiano.

Tabella 2.2: Dimensioni delle competenze in ortografia esaminate per il tedesco, il francese e l'italiano

Ortografia tedesca	Ortografia francese	Ortografia italiana
Regelorientierte Wortschreibung (Doppelkonsonantenregel, ie-Regel, e-/ä-Regel)	Orthographe lexicale Orthographe grammaticale	Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico
Gross-/Kleinschreibung	Homophones	Segni ortografici con valore morfologico e distintivo
Kommasetzung		Segni di punteggiatura

Non sono stati verificati quindi fenomeni ortografici che possono essere scritti correttamente solo se imparati a memoria, come *Dehnungs-h*, per il tedesco, *temps, loup (di origine latina)* per il francese e *cielo, soquadro* per l'italiano. Questo consente di mettere l'accento sulle regole ortografiche rilevanti e di testare prevalentemente gli aspetti centrali delle rispettive regole (*tedesco: maiuscole di termini concreti e astratti frequenti e solo a margine la nominalizzazione dei verbi; francese: negli omofoni di /ε/ solo «et» e «est»; italiano: plurale dei sostantivi terminanti con le sillabe -cia, -gia*). Si è infine rinunciato alle eccezioni, a parte nei casi molto frequenti e conosciuti (*tedesco: relative alla regola del dittongo «ie» in «Tiger»; francese: accento circonflesso invece dell'accento grave in «fenêtre», «même»; italiano: -*).

Operazionalizzazione

Per verificare le competenze fondamentali nell'ambito *ortografia* sono stati utilizzati unicamente esercizi a formato chiuso. L'uso della virgola nell'ortografia tedesca è stato esaminato con l'ausilio di testi nei quali si chiedeva agli allievi di inserire la virgola nel punto giusto. Per le altre dimensioni dell'ortografia sono stati utilizzati elenchi a cascata (menu drop-down), ognuno con due, tre o quattro opzioni di risposta. Complessivamente, nell'ortografia tedesca sono stati utilizzati 13 blocchi di esercizi con 79 item, nell'ortografia francese 13 blocchi di esercizi con 92 item e nell'ortografia italiana 13 blocchi di esercizi con 55 item (cfr. punto 2.4.1).

Esempi di esercizi

Le figure da 2.4 a 2.12 mostrano esempi di esercizi utilizzati per verificare le competenze fondamentali nell'ambito *ortografia*. In genere, gli allievi che raggiungono il livello richiesto sono in grado di risolverli correttamente.

Figura 2.4: Esempio di esercizio relativo alla dimensione «regole ortografiche» nell'ortografia tedesca

Doppelkonsonanten
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Ich bin den Weg alleine .

restlichen
resstlichen

Die Kälber wehren mit dem die Fliegen ab, die vom
angelockt werden.

Dieses Haus will niemand , weil es dort .

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola delle doppie in situazioni isolate a casi prototipici.

Soluzione

Restlichen

Figura 2.5: Esempio di esercizio relativo alla dimensione «maiuscola/minuscola» nell'ortografia tedesca

Gross oder klein?
Wähl überall die richtige Schreibweise aus.

Auf der Strasse lagen Bierdosen und sonstiger .

Timon zog eine Hose an, die nicht zu seinem karierten passte.

überhaupt
Überhaupt

weiter

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola della maiuscola/minuscola in situazioni isolate a casi prototipici.

Soluzione

Überhaupt

Figura 2.6: Esempio di esercizio relativo alla dimensione della «virgola» nell'ortografia tedesca

Komma oder nicht?

Setze wo nötig ein Komma. Durch nochmaliges Klicken kannst du das Komma wieder entfernen.

Elena erzählte einen Witz doch niemand musste lachen.

Delia hat die ganze Pizza gegessen aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti.

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola della virgola tra frasi di uno stesso periodo in situazioni isolate a casi prototipici.

Soluzione

Elena erzählte einen Witz, doch niemand musste lachen.

Delia hat die ganze Pizza gegessen, aber eigentlich mag sie lieber Spaghetti.

Figura 2.7: Esempio di esercizio relativo alla dimensione dell'«ortografia lessicale» nell'ortografia francese

Les accents
Choisis le mot correctement orthographié.

Afin de bien , tu dois tenir correctement ton crayon.

Si tu veux à ce message, fais-le plus tard.

Mon cousin ressemble énormément à son .

pere
père
père

suisant

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola dell'accento grave davanti a una sillaba muta. Peraltro, la notevole frequenza di questa parola, può attivare la memoria dell'allievo.

Soluzione

Mon cousin ressemble énormément à son père.

Figura 2.8: Esempio di esercizio relativo alla dimensione dell'«ortografia grammaticale» nell'ortografia francese

L'accord du verbe avec son sujet
Choisis le verbe correctement accordé avec son sujet.

C'est l'automne : les feuilles du marronnier

tombe
tombes
tombent

Chez ma grand-mère, les bonbons et le chocolat sur une étagère.

suisvant

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola dell'ortografia grammaticale relativa all'accordo del verbo con il soggetto («les feuilles» e non «le marronnier»). Peraltro, devono capire che la categoria della parola in questione richiama la coniugazione regolare dei verbi in -er (qui, la 3ª persona plurale) e non il plurale dei nomi.

Soluzione

C'est l'automne: les feuilles du marronnier tombent.

Figura 2.9: Esempio di esercizio relativo alla dimensione degli «omofoni» nell'ortografia francese

a ou à ?
Choisis entre a et à.

Le facteur une casquette.

a
à

La famille mange la piscine.

Je parle ma sœur doucement.

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno fare la distinzione tra la preposizione «à» e la 3^a persona singolare del verbo avere.

Soluzione

Le facteur a une casquette.

Figura 2.10: Esempio di esercizio relativo alla dimensione «Segni ortografici con valore fonologico e non fonologico» nell'ortografia italiana

I gruppi di lettere

Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Mario sa molto bene.

Amelia si è in ritardo e ha perso il treno.

- svegnata
- sveglata
- svegliata
- sveliata

continua

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno riconoscere il suono /λ/ e associarvi correttamente il nesso consonantico «gl(i)».

Soluzione

Amelia si è svegliata in ritardo e ha perso il treno.

Figura 2.11: Esempio di esercizio relativo alla dimensione «Segni ortografici con valore morfologico e distintivo» nell'ortografia italiana

L'uso della h

Scegli le forme corrette tra quelle proposte.

Carlo invitato un amico fare merenda da lui.

Quando finito puoi andare casa.

ai
hai

continua

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno distinguere la seconda persona presente del verbo avere dalla preposizione articolata.

Soluzione

Quando hai finito puoi andare a casa.

Figura 2.12: Esempio di esercizio relativo alla dimensione «Segni di punteggiatura» nell'ortografia italiana

L'uso dei segni di punteggiatura
 Scegli la forma corretta tra quelle proposte.

Maria andrà in vacanza con suo fratello.

Secondo le previsioni ci sarà tutto il fine settimana è meglio non correre rischi: pr nessun segno l'ombrello.

Commento didattico

Gli allievi che risolvono correttamente questo item sanno applicare la regola secondo la quale nessun segno di punteggiatura può interrompere un sintagma.

Soluzione

Maria andrà in vacanza con suo fratello.

2.3 Standard nazionali di formazione nella prima lingua seconda

Peter Lenz, Thomas Aeppli, Katharina Karges, Eva Wieden Keller, Domenico Angelone e Florian Keller

Negli ultimi 20 anni, la CDPE e altre istituzioni regionali e cantonali hanno dedicato particolare attenzione allo sviluppo delle competenze plurilingui e interculturali degli allievi. Nel 2004 la CDPE ha adottato la strategia per le lingue (CDPE, 2004), un importante strumento di coordinamento utilizzato negli scorsi anni per impostare l'insegnamento delle lingue. Nella strategia per le lingue si sottolinea tra l'altro che il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)* (Trim, North, & Coste, 2001)⁹ dovrebbe essere un punto di riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere, che si dovrebbe prevedere l'insegnamento di due lingue straniere a livello primario e che gli standard di formazione dovrebbero servire come strumento di regolazione. Gli standard nazionali di formazione nelle lingue seconde («competenze fondamentali») sono stati approvati nel 2011 (CDPE, 2011a) e anche i nuovi piani di studio regionali (Lehrplan 21, Plan d'études Romand und Piano di studio) sono stati elaborati dopo la strategia per le lingue e la riflettono dunque in molti aspetti.

Nelle «competenze fondamentali» per le lingue seconde sono stati formulati degli standard per i cinque ambiti di competenza comprensione orale, comprensione dello scritto, partecipazione a una conversazione, produzione orale continua e scrittura. Nella mediazione linguistica che coinvolge le lingue seconde (interpretariato informale, parafrasi di comunicazioni in un'altra lingua), non si esigono dagli allievi delle competenze precise, benché queste siano descritte con la formulazione «sono in grado di» per stimolare le attività di mediazione linguistica durante le lezioni. Le competenze interculturali (ad es. disponibilità a incontri interculturali) e le competenze metodologiche (ad es. uso di mezzi ausiliari e strategie di apprendimento) costituiscono ulteriori «complementi alle competenze fondamentali». Per queste competenze trasversali difficilmente verificabili non è stato formulato alcuno standard (cfr. Consorzio HarmoS Lingue seconde, 2009). Tuttavia, a complemento di ogni standard, con il titolo «Aspetti di sviluppo della competenza» sono stati inseriti dei consigli su come stimolare queste competenze durante le lezioni.

Per verificare le competenze fondamentali è importante ricordare che alla fine dell'8° anno scolastico sia per la prima che per la seconda lingua seconda sono richieste unicamente le competenze del livello *QCER* A1.2, anche perché nel livello primario le competenze negli ambiti della mediazione linguistica, della metodologia e dell'interculturalità devono ancora essere costruite. La CDPE parte peraltro dal presupposto che in tutti gli ambiti di competenza della prima lingua seconda, tranne la scrittura, dopo il successo dell'attuazione delle riforme nell'insegnamento delle lingue seconde, a medio termine ci si possa attendere che gli allievi raggiungano le competenze fondamentali nel livello A2.1 (CDPE, 2011a). Le competenze nei cinque ambiti si richiamano al modello di competenza e al sistema di livelli del *QCER*. Infatti, la presentazione separata dei cinque ambiti di competenza riprende uno degli elementi centrali del *QCER*: il riconoscimento di profili di competenza, ovvero di competenze non uniformemente sviluppate in una stessa lingua. I cinque ambiti di competenza corrispondono a quelli riportati nella griglia di autovalutazione e per i quali molti portfolio europei delle lingue prevedono liste di controllo (Schneider, North, Koch, Flügel, & EDK, 2001; Bersinger et al., 2005). Nell'ambito

⁹ Il *quadro di riferimento* o *QCER* è stato sviluppato tra il 1991 e il 2001 da un gruppo di esperti nelle lingue seconde sotto l'egida del Consiglio d'Europa come «strumento per tutti coloro che lavorano nel campo dell'istruzione» (Trim et al., 2001, p. 3, libera traduzione). Ha lo scopo di aiutare «esperti di didattica, formatori, autori di manuali didattici, ed esperti [...] a sviluppare piani di studio, manuali ed esami di lingua» (Trim et al., 2001, p. 3, libera traduzione). Da allora, il *QCER* ha risposto egregiamente agli scopi per cui è stato concepito. È stato recepito completamente anche in Svizzera, dove è avvenuto parte del lavoro di elaborazione. Del *QCER* si conoscono in particolare i sei livelli di riferimento A1-C2, che descrivono in modo differenziato e ampio le competenze linguistiche orientate all'approccio attivo. Meno noto è invece l'altro obiettivo del *QCER*, che consiste nel promuovere, oltre al plurilinguismo, anche le competenze (inter)culturali e la capacità di apprendere (in modo autonomo e lungo tutto l'arco della vita).

scrittura *non* si distingue tra produzione scritta e interazione e, come menzionato, mancano le diverse varianti della mediazione scritta e orale in seno a una lingua (ad es. parafrasi semplificata di un testo scientifico) e della mediazione in più di una lingua (ad es. riassunto in francese di un articolo di giornale scritto in tedesco).¹⁰ Un concetto di competenza orientato all'azione è essenziale sia per le «competenze fondamentali» della CDPE sia per il *QCER*: infatti, le competenze rilevanti emergono nell'azione linguistica o mediata dalla lingua nei contesti sociali e fisici del mondo reale. Anche la modalità di descrivere le competenze è analoga. Nelle «competenze fondamentali» della CDPE, per ogni ambito di competenza viene fornita una descrizione sintetica con la formula «è in grado di». Per gli ambiti di competenza ricettivi di comprensione orale e di comprensione dello scritto si aggiungono descrizioni illustrative secondo la formula «è in grado di», che ne caratterizzano il significato nell'uso della lingua.¹¹ Le descrizioni sulla produzione orale e scritta sono completate con la descrizione della qualità delle produzioni e delle interazioni.¹² Le «competenze fondamentali» si rifanno alle scale delle «competenze linguistico-comunicative» (cioè aspetti qualitativi e sottocompetenze) menzionate nel capitolo 5.2 del *QER*.

Le descrizioni delle competenze fondamentali non sono formulate in termini specialistici e non contengono indicazioni specifiche per la verifica nel contesto scolastico o mediante test come *VeCoF* per la lingua di scolarizzazione (CDPE, 2011d). Queste scale orientate all'utente (diversamente dalle scale orientate agli esercizi; Consiglio d'Europa 2002, p.47) permettono da un lato di farsi rapidamente un'idea dei requisiti richiesti agli allievi, facilmente riconducibile all'uso della lingua del mondo reale, e dall'altro lasciano ampio margine per l'attuazione degli esercizi dei test. Anche se queste descrizioni forniscono tutta una serie di indicazioni sulla lunghezza dei testi, sui possibili ambiti tematici, sulla profondità della comprensione e sul grado di autonomia, occorrono numerose aggiunte per formulare esercizi concreti (Alderson et al., 2006; Weir, 2005a). Weir (2005a) menziona in particolare fattori contestuali da concretizzare come le tipologie di testo utilizzate concretamente, il lessico, la sintassi nonché le caratteristiche degli item e il loro formato, onde poter garantire un'interpretazione unitaria delle competenze esaminate (costrutti del test) e dei vari livelli. Senza concretizzare questi aspetti sussiste il rischio che ogni team di ricercatori interpreti a modo suo i requisiti di un determinato livello. Un provvedimento importante, anche se di per sé non sufficiente, per evitare di interpretare diversamente i requisiti dei livelli *QCER* consiste nel familiarizzare l'équipe incaricata di elaborare gli esercizi con il *QCER* e i relativi strumenti (cfr. Consiglio d'Europa, 2009) nonché con altre valutazioni basate sul *QCER*. Infine, anche lo *standard setting* può costituire un correttivo (Angelone & Keller, 2019).

Considerata la ristrettezza delle risorse e del tempo disponibile per i test dell'indagine *VeCoF* 2017 è stato necessario effettuare una scelta tra i cinque ambiti di competenza definiti. Ci si è quindi limitati a verificare le competenze negli ambiti ricettivi comprensione dello scritto e comprensione orale, in modo da coprire sia la dimensione scritta che la dimensione orale.

Gli esercizi svolti per verificare le competenze fondamentali nella prima lingua seconda sono stati sviluppati dall'istituto per il plurilinguismo dell'Università di Friburgo e dell'alta scuola pedagogica di

¹⁰ L'ambito della mediazione è stato riconcettualizzato e descritto dettagliatamente nel volume complementare al *QCER* pubblicato nel 2018 (North, Piccardo, & Goodier, 2018). Questa riformulazione dell'ambito di competenza è molto più ampia rispetto alla prima e non è trattata in questa sede.

¹¹ Nella comprensione orale del livello A1.2 sono forniti i seguenti esempi: «gli allievi... sono in grado di comprendere, p.es. in un negozio, il prezzo di un articolo se il venditore si sforza di farsi capire; ... sono in grado di comprendere le indicazioni che qualcuno dà loro su come trovare qualcosa o in quale direzione andare; ... sono in grado di comprendere una persona che racconta di sé e della propria famiglia, usando parole semplici e parlando lentamente; ... sono in grado di comprendere le cifre, i prezzi e gli orari contenuti in messaggi annunciati chiaramente da un altoparlante, p.es. alla stazione o in un negozio.» (CDPE, 2011a, p. 15).

¹² Nell'ambito di competenza «partecipazione a delle conversazioni», si afferma ad esempio: «gli allievi sono in grado di pronunciare brevi gruppi di parole e locuzioni in modo fluido e comprensibile, fanno spesso delle pause per preparare il seguito della conversazione, per cercare espressioni o per articolare parole meno note» (CDPE, 2011a, p. 17).

Friburgo in collaborazione con il segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE. Dopo aver superato vari processi di revisione, tra dicembre 2015 e gennaio 2016 gli esercizi sono stati dapprima sottoposti a un campione sperimentale di allievi di undici scuole distribuite nelle tre regioni linguistiche e nella primavera 2016 sono stati somministrati in una versione pilota a un campione rappresentativo su scala nazionale.

2.3.1 Competenze fondamentali verificate nell'ambito della comprensione dello scritto

Nelle «competenze fondamentali» i requisiti minimi per la comprensione dello scritto nelle lingue seconde alla fine dell'8° anno scolastico vengono formulati come segue:

Gli allievi sono in grado di leggere un testo semplice e molto breve, frase per frase, e di comprendere certe informazioni formulate in modo chiaro, a condizione che sia possibile rileggere il testo più volte e a condizione che il lessico e la grammatica siano molto semplici ed il tema o il tipo di testo siano molto familiari.

In presenza di un materiale informativo semplice e di descrizioni semplici e brevi, riescono a farsi un'idea del contenuto. (CDPE, 2011a, p. 16)

I molteplici riferimenti alla formulazione esplicitano il fatto che nella comprensione dello scritto si attendono competenze molto elementari: testi semplici e molto brevi, formulati in modo chiaro, dal tema e dalla tipologia molto familiari; la lettura non è scorrevole ma lenta, con diverse riletture con limitate possibilità di comprensione. La comprensione dello scritto si manifesta come un processo teso alla risoluzione del problema, all'interno del quale l'ostacolo è costituito soprattutto dalla limitata conoscenza della lingua dei testi. Questa caratterizzazione della comprensione dello scritto a livello elementare equivale alle attese dei modelli correnti in questo ambito di competenza (cfr. anche cap. 2.2.1). Il *modello costruzione-integrazione* di Kintsch (1988), ad esempio, definisce la comprensione dello scritto sostanzialmente come un'interazione tra processi *top-down* e *bottom-up*. I processi *top-down* guidano la comprensione attraverso schemi basati su esperienze e conoscenze preesistenti, mentre i processi *bottom-up* (cioè l'elaborazione dell'input testuale) restringono la possibilità di comprensione pregressa apportata al testo. Se la comprensione del testo fallisce, il flusso della lettura sfocia in attività di risoluzione dei problemi (Kintsch, 2005). La possibilità di risolvere un problema di comprensione dipende essenzialmente dal grado di padronanza delle basi della lingua d'arrivo (soprattutto del vocabolario), più che da abitudini o strategie di lettura acquisite diversamente, in particolare attraverso la lingua di scolarizzazione (Alderson et al., 2006; Alderson, Nieminen, & Huhta, 2016).

Nell'elaborare il test per la valutazione delle competenze nella comprensione dello scritto (ma anche nella comprensione orale), oltre al livello A1.2 è stato considerato il successivo livello A2. L'indagine VeCoF 2017 non è una valutazione del profitto (ingl. *achievement test*), riferito al curriculum insegnato, bensì una valutazione della competenza (ingl. *proficiency test*) (Consiglio d'Europa, 2002), che consente di situare l'utilizzo delle competenze degli allievi in base agli standard nazionali di formazione («competenze fondamentali»). È stato possibile considerare un livello superiore alle competenze fondamentali, grazie al fatto che queste ultime si riferiscono a una scala continua, la scala *QCER*. Per consentire di tracciare un confine attendibile, il test dovrebbe presentare un numero sufficiente di esercizi in particolare nel livello critico della scala, cioè alla congiunzione tra i livelli A1.2 e A2.1.

È possibile caratterizzare le competenze nella comprensione dello scritto a livello A2 (cioè A2.1, cfr. Consiglio d'Europa, 2002, p.40) sulla scorta di elementi fondamentali del *QCER* come segue:

So leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Comprendo lettere personali semplici e brevi (*Griglia di autovalutazione*, Consiglio d'Europa, 2002, p. 34).

È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengono lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale (scala *Comprensione generale di un testo scritto*, Consiglio d'Europa, 2002, p. 87).

Operazionalizzazione

Gli esercizi sono stati elaborati sotto forma di blocchi liberamente combinabili per formare versioni diverse del test sottoposto agli allievi. Per completare un blocco di esercizi, la maggior parte degli allievi non dovrebbe impiegare più di sette minuti. All'interno di ogni blocco vi sono due input testuali con normalmente tre o quattro item ciascuno, distribuiti su altrettante schermate. Ogni schermata comprende una contestualizzazione, il titolo dell'esercizio, l'input testuale e l'item. Gli input testuali, la cui lunghezza varia tra 100 e 200 parole, non hanno potuto essere presentati come testi autentici con caratteristiche esterne variabili (tipo e dimensione del carattere, formato del foglio, ecc.) ed eventualmente illustrazioni. Ci si è limitati alle principali caratteristiche esterne del testo (testo continuo, elenco o dialogo). Questi accorgimenti hanno tuttavia consentito di proporre un ventaglio relativamente ampio di tipi di testo con cui si è confrontati nella vita di tutti i giorni e in ambito privato: storie, notizie, blog di viaggio, opuscoli, schede segnaletiche, curriculum vitae sotto forma di testo continuo, recensioni (commenti su film o ristoranti), lettere, e-mail, interviste, chat, forum online, formulari d'iscrizione, sommari, siti web con indicazioni pratiche (ad es. contatti) e curriculum vitae in formato schematico.

Per verificare le competenze fondamentali sono stati utilizzati unicamente item a formato chiuso (risposte da selezionare tra quelle proposte): item a scelta multipla classici (domanda o inizio di frase con tre opzioni di risposta), item a scelta multipla con una domanda e vari brevi testi o elementi testuali (sotto forma di elenchi o formulari) o varie forme di semplice abbinamento (abbinamento di un'immagine al testo o viceversa; abbinamento di un nome o un titolo a un testo).

Il ricorso a formati chiusi per gli item, in particolare gli esercizi a scelta multipla, ha influenzato i testi. Benché questi ultimi si ispirassero per quanto possibile a testi autentici, come di consuetudine per i test orientati all'azione e allo svolgimento di compiti, sono stati inseriti anche dei distrattori (opzioni di risposta sbagliate), in modo tale che non bastasse una semplice corrispondenza terminologica o tematica tra la domanda o l'opzione di risposta e il testo per trovare la risposta giusta (salvo nei casi in cui era proprio questa l'intenzione). Invece di usare direttamente testi autentici, negli esercizi del test sono quindi stati redatti testi con caratteristiche essenziali dei testi di partenza a cui si ispiravano.

Una sfida particolare nell'ambito dell'elaborazione degli esercizi era costituita dall'esigenza di misurare le competenze linguistiche il più uniformemente possibile con testi in tre lingue target differenti (tedesco, francese, inglese). È evidente che, ad esempio, la scelta di una determinata parola tedesca nella domanda può influenzare il grado di difficoltà di un item con un testo inglese in modo diverso rispetto a uno con un testo francese. Sono prevedibili effetti analoghi anche quando ad esempio lo stesso testo francese è letto da un allievo italofono rispetto a un allievo germanofono.

Gli item relativi ai testi, ossia l'insieme delle domande nonché, negli esercizi a scelta multipla classici, le opzioni di risposta, sono stati redatti nella lingua di scolarizzazione della regione corrispondente. Come hanno mostrato Barras, Karges e Lenz (2016) nonché Karges, Barras & Lenz (manoscritto in preparazione), in test per l'8° anno spesso non è possibile formulare domande nella lingua target in modo che siano abbastanza comprensibili per far scattare la maniera perseguita di lettura dell'input testuale. Se non capiscono le domande (e in particolare le parole contenute negli interrogativi) o quanto meno non le capiscono in misura sufficiente, gli allievi sono destabilizzati e applicano strategie qualsiasi per poter dare una risposta. Nell'uso della lingua nel mondo reale, a cui il test cerca per quanto possibile di avvicinarsi, è però raro che l'intenzione perseguita con la lettura non sia chiara. Di norma, chi legge un testo sa almeno con che scopo lo sta facendo.

Per stabilire i temi e i generi di testo, l'équipe che ha elaborato gli esercizi ha dapprima passato in rassegna i principali manuali didattici per l'insegnamento delle lingue seconde allo scopo di rilevare i temi trattati, dal momento che la familiarità con un tema (e il vocabolario corrispondente) influenza in modo significativo il grado di difficoltà soggettivo del testo. L'équipe ha cercato di selezionare temi molto diffusi o ha prestato attenzione a non favorire manifestamente, attraverso la scelta dei temi, gli allievi che avevano usato un determinato manuale didattico.

Come già menzionato a più riprese, le «competenze fondamentali» attese ricalcano le idee di competenze secondo il *QCER*. Il principale criterio di riferimento per elaborare il test era quindi costituito dalle descrizioni delle competenze contenute nel *QCER*. Accanto al *QCER* stesso sono state consultate in particolare anche le descrizioni delle competenze contenute in *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007), su cui si basano anche le liste di controllo del Portfolio europeo delle lingue per bambini e giovani (Bersinger et al., 2005). Un altro riferimento utile è stato la caratterizzazione di importanti caratteristiche dei livelli A1 e A2 nel manuale per lo sviluppo degli esami destinato a un uso congiunto con il *QCER* (Consiglio d'Europa, 2009, p.123, tabella A2).

Per evitare costrutti unilaterali (copertura lacunosa) è inoltre stata molto utile la sistematica dei tipi di lettura (stili di lettura associati all'intenzione perseguita leggendo; cfr. Tabella 2.3) elaborata da Urquhart e Weir (1998).

Tabella 2.3: Types of reading (Weir, 2005a, p. 90)

Types of reading	Global level	Local level
Careful reading	Establishing accurate comprehension of explicitly stated main ideas and supporting details Making propositional inferences.	Identifying lexis Understanding syntax
Expeditious Reading	Skimming quickly to establish: discourse topic and main ideas, or structure of text, or relevance to needs. Search reading to locate quickly and understand information relevant to predetermined needs	Scanning to locate specific points of information

Nella tipologia di Weir (2005a), gli stili (o tipi) di lettura sono classificati secondo il grado di accuratezza e la velocità nonché la lunghezza del brano su cui ci si concentra. La scansione, ossia la lettura spedita (*expeditious*) focalizzata sul livello locale, mira ad esempio a rilevare dettagli specifici, come i nomi, i numeri o altre informazioni riconoscibili superficialmente. La lettura accurata (*careful*) a livello locale mira invece a capire esattamente un dettaglio.

Nel test di comprensione dello scritto dell'indagine VeCoF, gli item in cui bisognava cercare informazioni nel testo e quelli in cui bisognava trovare la soluzione capendo esattamente uno o due passaggi erano ripartiti equamente. Solo pochi item miravano a captare un'affermazione globale o a identificare l'argomento. Ciò si spiega in parte con il fatto che, di fronte a testi così brevi, anche le risposte a domande globali si riducono rapidamente alla comprensione esatta di un passaggio. Viceversa è anche possibile che occorra capire esattamente non solo il passaggio che contiene la soluzione, bensì l'intero testo, in particolare se i distrattori si riferiscono ad altre parti del testo. Naturalmente non è possibile guidare completamente il comportamento effettivo di lettura. Ad esempio, per via della brevità dei testi e della rinuncia a un controllo del tempo, nessuno poteva essere costretto a leggere in modo spedito. L'ordine degli item – gli item destinati alla lettura spedita venivano prima degli altri – aumentava tuttavia la probabilità che fosse adottato lo stile di lettura auspicato.

Per verificare le competenze fondamentali nella *comprensione dello scritto* nella prima lingua seconda sono stati utilizzati 13 blocchi di esercizi distinti con complessivamente 24 input testuali e 53 item (cfr. punto 2.4.1).

Esempi di esercizi

Le figure da 2.13 a 2.15 mostrano esempi di esercizi utilizzati per verificare le competenze fondamentali nella *comprensione dello scritto* nella prima lingua seconda. In genere, gli allievi che raggiungono il livello richiesto sono in grado di risolverli correttamente.

Figura 2.13: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera francese relativo alla comprensione dello scritto in tedesco come prima lingua seconda (attribuzione di un titolo al testo)

Après les prédictions météo, vous lisez également quatre nouvelles de presse.
Avec les nouvelles, vous recevez huit titres en français.
Choisis le bon titre pour chaque nouvelle.

F1L8_fd_018_002

Text 1:
Es ist nie eine gute Idee zu wenig zu schlafen. Forscher haben jetzt herausgefunden, dass das die Wahrscheinlichkeit erhöht, krank zu werden. Das zeigt, dass nicht nur die Qualität, sondern auch die Menge des Schlafs wichtig ist ...

Text 2:
Öffentlicher Verkehr: Leute, die nicht bezahlen, werden bald registriert. Achten Sie also darauf, immer ein Billet zu kaufen, wenn Sie den Zug oder den Bus nehmen. Für Personen ohne Billet werden die Konsequenzen bald ernster sein als eine einfache Busse ...

Text 3:
Bis Januar präsentiert das Museum der Wissenschaften noch eine Ausstellung zu den zentralen Fragen über unsere Sonne, die Planeten und das Universum. Diese Ausstellung zeigt neue Entdeckungen und eine Auswahl grosser Kunstwerke zu den Geheimnissen des Weltraums ...

Text 4:
Tragen Sie ein T-Shirt? Wenn ja, dann sind Sie bereits mitten in unserem Thema der Woche. Die erste Folge unserer Serie über Recycling befasst sich mit Kleidung – produziert aus Plastikflaschen ...

Quel titre correspond au Text 2?

- L'exposition «Le monde des planètes: destination espace».
- Les Suisses sont les champions des distances en transport public.
- Une entreprise veut améliorer la qualité de votre sommeil.
- Nouveaux points de récolte des bouteilles en plastique.
- Nouveau musée sur l'œuvre de l'artiste Philippe Legluc.
- Les gens qui ne payent pas leurs billets de train ou de bus seront fichés.
- Comment des bouteilles deviennent des vêtements.
- Dormir trop peu augmente les risques de tomber malade.

Suivant

Commento didattico e soluzione

Il sesto titolo può essere identificato quale soluzione associando semplici parole (come «bezahlen» e «registriert») e parole parallele (come «Bus» e «Billet» – qui scritto come parola straniera) del testo alle parole francesi nei titoli in francese. Il secondo titolo è pensato quale distrattore, ma offre meno punti di appiglio nel testo rispetto alla soluzione. Chi conosce parole semplici e sa sfruttare i parallelismi tra la lingua di scolarizzazione e la lingua seconda dovrebbe trovare la soluzione a colpo sicuro.

Figura 2.14: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera tedesca relativo alla comprensione dello scritto in inglese come prima lingua seconda (semplice abbinamento tra un'immagine e quattro testi)

Deine Schulklasse besucht das internationale Zeichentrickfilmfestival AniMov in Yverdon. Ihr schaut das Programm an, um einen Film auszuwählen.

F1L8_dE_015_001

The Long Search | Monday, 2:45 p.m.
 Alexa's grandfather was an explorer. He has never returned from his last journey, but he wrote a letter to Alexa. Now, Alexa goes looking for him. She travels to the North Pole to look for her grandfather. On her journey through the land of snow and ice, she finds good friends.

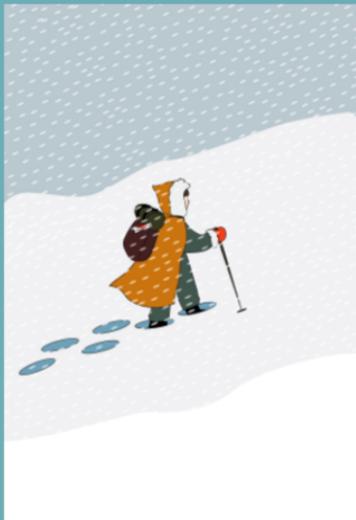
Léonie and the Wrong World | Tuesday, 10:15 a.m.
 Paris, 1951: Léonie's parents are inventors. An evil scientist has kidnapped them. Léonie has to travel around the world to save them. Go Léonie! Science is counting on you.

Before Judie left | Tuesday, 2:30 p.m.
 During her summer holidays, Annie meets Judie. They come from very different families, but the two girls have a lot in common. The movie is based on a book by Joan Reece.

Ghost Soul | Wednesday, 10:30 a.m.
 Eleven-year-old Lucy has a special power: she can leave her body and float through the air. When she has to go to the hospital, she meets detective Daniel. Together, they try to catch a dangerous criminal.

Du siehst ein Poster. Zu welchem Film passt es?

Klicke auf den passenden Film.



Weiter

Commento didattico e soluzione

Il fatto che la soluzione sia il primo testo dovrebbe perlomeno delinearci dalla comprensione delle parole parallele «North Pole» e «ice». Pur non essendo riconosciuta quale parola parallela, anche «snow» dovrebbe essere capita da molti allievi per via dell'esperienza scolastica o extrascolastica. Nel secondo testo, l'espressione «travel around the world» potrebbe avere un effetto distrattore. Il primo testo contiene però un maggior numero di indizi positivi che sono anche più chiari. La terza opzione può essere esclusa subito grazie alla parola parallela «summer». Nella quarta opzione non dovrebbe essere riscontrato alcun nesso tra il testo e l'immagine.

Figura 2.15: Esercizio somministrato agli allievi del Cantone Ticino relativo alla comprensione dello scritto in francese come prima lingua seconda (scelta multipla con l'inizio della frase e tre opzioni)

**Dopo la scuola, Tom chatta con Marc,
il ragazzo della famiglia che lo ospita in Francia.**

F1L8_iF_006_001

Marc 14:29
Salut Tom :-). L'école est finie pour aujourd'hui? Tout va bien?

Tom 14:45
Salut! Oui, c'est fini :-). Et on n'a pas de devoirs.
Je rentre maintenant à la maison avec ton papa. Tu es où?

Marc 14:54
Je suis au parc avec des copains.

Tom 15:00
Qu'est-ce que vous faites encore aujourd'hui?

Marc 15:07
On joue au foot au terrain de sport à 16h. Tu viens?
Ça prend 15 minutes pour venir depuis la maison.

Tom 15:17
Bien sûr! Du foot, ouaaais :-)! Je peux venir à pied?

Marc 15:23
Super :-)! Non, tu dois prendre le bus. À pied, c'est trop loin. Et tu ne peux pas prendre mon vélo, il est cassé.

Tom 15:25
Okay, je pars dans quelques minutes.

Marc 15:31
Très bien... C'est moi qui vais gagner!

Tom 15:40
On va voir... :-)

Tom e Marc...

- fanno i compiti insieme.
- prendono lo stesso autobus.
- giocano a calcio alle quattro.

Avanti

Commento didattico e soluzione

La terza opzione dovrebbe essere identificata quale soluzione per il fatto che contiene due elementi, che anche nel testo compaiono nella stessa frase e dovrebbero essere facili da capire: «jouer au foot» e «16h». Il numero «quattro» non compare direttamente come «4»: l'esercizio di scansione non è quindi del tutto banale. I due distrattori si riferiscono ad altri punti nel testo. «Devoir» dovrebbe essere una parola molto facile per gli allievi; è però facile da capire anche la negazione, che smaschera il distrattore quale risposta sbagliata. La seconda opzione dovrebbe essere esclusa in base a singoli indizi («tu dois prendre le bus» o erroneamente in base a «Je rentre maintenant à la maison avec ton papa») oppure anche in base alla comprensione della situazione. In ogni caso, gli allievi non dovrebbero giungere facilmente alla conclusione che la seconda opzione sia quella corretta, tanto più che la terza opzione è identificabile come quella giusta con conoscenze basilari della lingua.

2.3.2 Competenze fondamentali verificate nell'ambito della comprensione orale

Le «competenze fondamentali» caratterizzano i requisiti minimi in termini di comprensione orale nella prima lingua seconda come segue:

In testi orali brevi e semplici, che trattano temi ben noti, come la famiglia, la scuola e il tempo libero, gli allievi sono in grado di comprendere alcune parole ed espressioni ben note – a condizione che si parli molto lentamente, scandendo le parole e facendo lunghe pause per lasciare il tempo di capire il senso degli enunciati.

In una conversazione su temi familiari con un interlocutore ben disposto, gli allievi riescono a comprendere sufficientemente per reagire in modo semplice quando questo si rivolge direttamente a loro e si esprime in modo lento e chiaro, ripetendo e riformulando in modo semplice. (CDPE, 2011a, p. 15)

I due paragrafi si riferiscono a situazioni di comprensione orale sostanzialmente differenti. Il primo riguarda testi orali (volatili), sui quali gli ascoltatori non hanno alcuna influenza, mentre il secondo si riferisce a testi pronunciati dal vivo, durante una conversazione, da persone che possono tener conto delle possibilità limitate di allievi con competenze linguistiche elementari.

I requisiti formulati nelle «competenze fondamentali» per la comprensione orale assomigliano a quelli per la comprensione dello scritto. Viene capito unicamente un linguaggio semplice, familiare, attinto da un ristretto ambito di esperienze, spesso anche solo in presenza di circostanze che facilitano la comprensione e possibilità di compensazione: l'interlocutore parla lentamente e chiaramente, scandendo le parole e facendo lunghe pause; se necessario, ripete o parafrasa quanto detto.

Per molti aspetti, la comprensione orale è simile alla comprensione dello scritto. In genere, perlomeno per la prima lingua, la comprensione orale precede quella dello scritto. Le competenze nella comprensione orale costituiscono, con le competenze di decodifica, un importante predittore delle competenze nella comprensione dello scritto (Gough & Tunmer, 1986). Per le lingue seconde, il rapporto tra i due ambiti di competenza dipende dal contesto. Il fatto che la comprensione orale preceda quella dello scritto non è scontato, se viene trascurata promuovendo invece la comprensione dello scritto. Trattandosi di una capacità linguistica ricettiva, la comprensione orale presenta molti punti in comune con la comprensione dello scritto, ma si distingue da essa per vari aspetti specifici: nell'ambito della comprensione orale occorre segmentare il flusso di suoni (invece di una percezione visiva) nonché elaborare forme di suoni dando loro un significato e un senso. L'accentazione e l'intonazione possono essere di aiuto. Durante l'ascolto, la memoria a breve termine è sollecitata in modo diverso, forse più intenso, rispetto alla lettura, dal momento che in genere il linguaggio ascoltato deve essere elaborato in tempo reale e spesso non vi è nessuna possibilità di «tornare indietro» autonomamente (Buck, 2001; Tobia, Ciancaleoni, & Bonifacci, 2017; Vandergrift & Baker, 2015). Come per la comprensione dello scritto, anche per l'ascolto è stato dimostrato che gli allievi con competenze linguistiche elementari si scontrano in particolare con la base linguistica della lingua seconda e non possono compensare tale difficoltà con buone strategie di comprensione orale (Field, 2004).

Nelle formulazioni delle competenze fondamentali sono evidenziate in particolare l'importanza della volatilità del linguaggio parlato e la difficoltà di elaborare la lingua in tempo reale con conoscenze linguistiche elementari.

Come il test della comprensione dello scritto, anche quello della comprensione dell'orale più che come *achievement test* è stato concepito come *proficiency test*, volto a collocare le prestazioni degli allievi nei livelli A1 e A2 della scala di riferimento *QCER*. Riportiamo pertanto alcune descrizioni fondamentali delle competenze del livello A2 (ossia A2.1):

Capisco parole ed espressioni di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro). Afferro l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari (Griglia di autovalutazione, Consiglio d'Europa, p. 34).

È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolga in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza (Consiglio d'Europa, p. 84).

È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente (Consiglio d'Europa, p. 85).

Operazionalizzazione

La traduzione del costrutto della comprensione orale in esercizi è avvenuta sostanzialmente nell'ambito degli stessi criteri formali (blocchi di esercizi, formato degli item, lunghezza degli esercizi ecc.) come per la comprensione dello scritto. Le schermate sono state concepite in modo un po' più libero, anche perché l'assenza dell'input testuale lasciava più spazio agli item. La lunghezza dei testi parlati variava tra circa 30 e 100 parole. I testi orali sono stati concepiti ispirandosi a testi autentici e registrati in studio. Una sfida particolare era costituita dall'esigenza di mantenere costanti non solo il contenuto, ma anche le caratteristiche individuali della lingua parlata nelle tre lingue target del tedesco, del francese e dell'inglese. Malgrado la ripetizione delle registrazioni e la rielaborazione a posteriori delle registrazioni in studio, (ovviamente) questo obiettivo non è stato raggiunto completamente.

Nei testi orali è stato riprodotto un ampio ventaglio di testi di tutti i giorni e testi attinti al contesto personale. I testi monologici sono spesso stati integrati in una conversazione, ad esempio sotto forma di intervista formale o informale, tra l'altro allo scopo di creare un contesto facilmente comprensibile. Negli item, occasionalmente sono state utilizzate le domande, ma più spesso gli item si riferiscono alle risposte dei testi interattivi. I testi integrati nei dialoghi rientrano tra l'altro nei seguenti generi di testo (informali): domanda in un'intervista, informazioni sulla propria persona o su altre persone, informazioni sui propri progetti, resoconto di un'esperienza, indicazioni di percorso, ricette, informazioni sulle lezioni o sull'orario e istruzioni di lavoro. Il genere di testo degli annunci è puramente monologico. Un'altra parte degli item si riferiva a dialoghi con diversi cambi di interlocutori, a cui l'allievo «assisteva come spettatore», come ad esempio le negoziazioni di vendita.

L'ascolto interattivo, descritto nel secondo paragrafo delle «competenze fondamentali», non è stato inserito direttamente nel test. Nelle registrazioni audio, però, il comportamento della persona che parla tiene conto del livello degli allievi parlando lentamente e chiaramente e facendo pause e ripetizioni. Un comportamento veramente adattivo dell'interlocutore che padroneggia meglio la lingua non sarebbe stato tecnicamente fattibile. Non sono state previste neanche possibilità più semplici di adattamento individualizzato, come l'opzione di poter riascoltare l'input, se necessario. Si è operato unicamente per degli esercizi fissi. Esercizi più flessibili avrebbero ostacolato lo scaling delle difficoltà degli item senza probabilmente generare alcun valore aggiunto ai fini della misurazione delle prestazioni.

Il tipo di item di gran lunga più frequente nell'ambito della comprensione orale è costituito da classici item a scelta multipla con una domanda e tre opzioni sotto forma di testo (periodo, frase, parola o numero; lunghezza minima: una cifra; lunghezza massima: una breve frase principale o subordinata). Come per la comprensione dello scritto, ma più raramente, vi erano anche item che implicavano un semplice abbinamento (ad es. tre registrazioni indipendenti e un pool di cinque numeri). A differenza della comprensione dello scritto, nell'ambito della comprensione orale spesso dopo un input occorreva svolgere parallelamente o in successione diretta più di un (solo) item. Anche qui, le registrazioni audio potevano essere ascoltate una sola volta. Nell'ambito dell'indagine pilota, un doppio ascolto si è rivelato inutile. Gli item paralleli o in successione relativi a un input audio erano dello stesso genere o leggermente diversi: tra quelli dello stesso genere figuravano abbinamenti multipli (ad es. tre nomi da

abbinare a tre numeri scegliendo tra cinque opzioni; quattro spazi vuoti in un orario scolastico da riempire scegliendo tra sette materie; tre menù a cui abbinare il prezzo scegliendo tra sei prezzi) o due item a scelta multipla in successione con opzioni sotto forma di testo. Per quanto riguarda gli item diversi erano proposti sulla stessa schermata con le seguenti combinazioni: primo item: una domanda e delle immagini, di cui bisognava selezionarne più di una; secondo item: una domanda e tre opzioni sotto forma di testo; oppure primo item: una domanda e tre opzioni sotto forma di testo; secondo item: una domanda e quattro immagini, di cui bisognava selezionarne una.

Per elaborare gli esercizi relativi alla comprensione orale si è proceduto in modo analogo alla comprensione dello scritto, come ad esempio le fonti con descrizioni dei livelli A1 e A2, l'attenzione ai temi trattati nei manuali didattici, il grado di autenticità dei testi e anche il riferimento ai *types of reading* (Weir, 2005b, p. 90). Anche nel test relativo alla comprensione orale si è infatti cercato di realizzare vari tipi di ricezione sulle due dimensioni globale/locale e spedito/accurato. Tra gli item di comprensione orale dell'indagine VeCoF dominavano quelli che richiedono una comprensione accurata di passaggi di lunghezza variabile, che comprendono anche interi input audio (relativamente brevi). Per circa un quarto degli item, l'intenzione era di consentire la soluzione attraverso il riconoscimento di numeri, nomi o semplici parole (spesso imparentate, ossia parole storicamente affini) nel testo. Solo in singoli casi l'obiettivo consisteva nell'identificare l'argomento o il messaggio principale.

Per verificare le competenze fondamentali nella *comprensione orale* nella prima lingua seconda sono stati utilizzati 13 blocchi di esercizi distinti con complessivamente 25 input orali e 59 item (cfr. punto 2.4.1).

Esempi di esercizi

Le figure da 2.16 a 2.18 mostrano esempi di esercizi utilizzati per verificare le competenze fondamentali nella *comprensione orale* nella prima lingua seconda. In genere, gli allievi che raggiungono le competenze fondamentali sono in grado di risolverli correttamente.

Figura 2.16: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera tedesca relativo alla comprensione orale del francese come prima lingua seconda (abbinamento multiplo con due nomi e cinque materie; scaling delle risposte come due item indipendenti)

Deine Klassenkameraden Jennifer und Mirko sprechen beide zu Hause Französisch. Ihr seid bei Mirko zu Hause, um an einem Projekt für den Französischunterricht zu arbeiten. Dabei trifft ihr Mirkos Grossmutter. F1H8_dF_013_002
F1H8_dF_013_003

Höre den zweiten Teil des Gesprächs.

Beantworte die Frage.
Ziehe die richtigen Fächer auf die Namen.

Welche Lieblingsfächer haben Mirko und Jennifer?

Mirko:

Jennifer:

Trascrizione del testo orale

Mirko: Et aujourd'hui, nous devons écrire un texte pour le français.

Jennifer: Oui. C'est vraiment ennuyeux. Notre prof est vraiment bête. Elle nous donne toujours des exercices tellement nuls.

Mirko: C'est pas vrai ! Je trouve la prof bien. Les exercices sont souvent très intéressants. J'aime le français.

Oma: Mais alors qu'est-ce que tu aimes à l'école, Jennifer? Le sport ?

Jennifer: Non, les maths ! Ça c'est cool. J'aime bien calculer et en maths, on fait toujours des problèmes passionnants. Et la branche que j'aime le moins, c'est l'histoire. C'est une catastrophe.

Commento didattico

In una prima fase, l'esercizio consiste nell'identificare il passaggio pertinente. Il secondo item è reso più difficile dal fatto che, oltre alle affermazioni di e su Jennifer, occorre prestare attenzione anche a quelle di e su Mirko. Le parole di Jennifer su ciò che non le piace dovrebbero essere facili da identificare, dal momento che è lei stessa a pronunciarle con la sua voce di bambina ed esprimendo emozioni negative. L'affermazione sulla materia che piace a Jennifer è introdotta esplicitamente e con il consueto verbo «aimer». La risposta «les maths» contiene la risposta corretta sotto forma di parola imparentata.

Figura 2.17: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera francese relativo alla comprensione orale del tedesco come prima lingua seconda (scelta multipla con una domanda e tre opzioni)

Madame Müller vient d'Autriche. Elle écrit des livres sur des pays lointains.
Aujourd'hui, elle vient dans ta classe et vous parle du Tibet. F1H8_fD_003_001

Ecoute la première partie de la conversation.




Réponds à la question.
Choisis la bonne réponse.

Que raconte Madame Müller à propos du Tibet?

- Que les habitants doivent quitter leur village en hiver.
- Qu'en hiver, la température peut descendre jusqu'à moins 30 degrés.
- Qu'il y est très difficile de marcher sur les rues gelées.

[Suivant](#)

Trascrizione del testo orale

Besucherin: Tibet liegt im Himalaya – das sind die höchsten Berge der Welt. Ich war in einem Dorf an einem grossen Fluss. Im Winter wird es so kalt, dass der Fluss gefriert. Das Eis ist dann so dick, dass man darauf gehen kann.

Jacob: Entschuldigung: Wie kalt wird es denn?

Besucherin: Sehr kalt. Manchmal sind es minus dreissig Grad.

Jacob: Minus dreissig Grad! Wow!

Commento didattico

In questo esercizio si tratta di verificare tre affermazioni sotto forma di frasi. La soluzione, la seconda opzione, va trovata riconoscendo un numero. Durante l'ascolto occorre tuttavia verificare l'eventuale presenza di tutte e tre le affermazioni. I due distrattori non contengono elementi facilmente identificabili nel testo. Si può pertanto partire dal presupposto che l'identificazione del numero porti alla soluzione corretta, soprattutto se l'allievo capisce poco del testo.

Figura 2.18: Esercizio somministrato agli allievi della Svizzera tedesca relativo alla comprensione orale dell'inglese come prima lingua seconda (doppia scelta multipla con una domanda e tre opzioni; scaling delle risposte come due item indipendenti)

Sandra Core ist eine beliebte kanadische Musikerin. Vor einem Konzert spricht ein Radiojournalist mit drei Kindern, die zum Konzert gehen. F1H8_dE_027_004
F1H8_dE_027_005

Höre das Interview mit Mona noch einmal.




Beantworte die Fragen.
Wähle die richtigen Antworten aus.

Wer kann die Texte von Sandra Cores Liedern auswendig?

- Mona.
- Monas Bruder.
- Monas Mutter.

Was hofft Mona?

- Dass die Gitarristen am Konzert gut sind.
- Dass sie Gesangsunterricht nehmen darf.
- Dass sie Sandra Core gut hören kann.

[Weiter](#)

Trascrizione del testo orale

Journalist: And you? Are you also a big fan of Sandra Core?

Mona: Yeah, not really. My name is Mona and I'm 13. I'm here with my brother and my mum. The big fan of Sandra Core is really my brother Rico. He knows all her songs off by heart.

I play the guitar. I hope that the guitarists at the concert are good. When I hear something for the first time, I always want to know how to play it on the guitar.

Commento didattico

Per l'input audio di questa pagina sono previsti due item. Le risposte ai due item possono essere individuate nel testo in successione. Il fatto che sia previsto un secondo item dovrebbe quindi influenzare solo marginalmente la ricerca della soluzione al primo item. Il testo parla degli interessi musicali all'interno della famiglia. La musica e la famiglia dovrebbero essere argomenti ben noti. L'opzione 1 dovrebbe essere esclusa quale soluzione già dopo la prima affermazione di Mona, benché il «yeah» iniziale potrebbe dare un segnale sbagliato. La soluzione è fornita esplicitamente nel testo, in modo completo e con parole molto semplici: «...my brother Rico. He knows all her songs...». La sua individuazione dovrebbe essere facilitata dal fatto che il fratello è già stato introdotto nella frase precedente. A proposito della madre, nella terza opzione, non viene fornita nessuna informazione; il termine facilmente comprensibile «mum» è menzionato unicamente quale distrattore.

2.4 Design del test, scaling, questionario per gli allievi e svolgimento

Domenico Angelone e Florian Keller

2.4.1 Design del test

Per ogni disciplina e ambito di competenza, agli allievi partecipanti all'indagine VeCoF è stato somministrato un fascicolo comprendente solo una parte degli esercizi del test. Per poter comunque rappresentare il grado di difficoltà degli esercizi e le prestazioni degli allievi su una scala comune, i fascicoli sono stati compilati in modo da contenere in parte gli stessi gruppi di esercizi. Nell'ambito dell'indagine VeCoF è stato impiegato uno *Youden-Square-Design* (YSD, Frey, Hartig, & Rupp, 2009) per ogni disciplina e ambito di competenza. In una prima fase tutti gli esercizi di una disciplina o di un ambito di competenza sono stati dapprima raggruppati in blocchi di esercizi con un grado di difficoltà simile. La Tabella 2.4 mostra il numero di blocchi di esercizi, stimoli (testi scritti o orali) e item per ogni disciplina e ambito di competenza. In una seconda fase, i blocchi di esercizi di ogni disciplina e ambito di competenza sono poi stati ripartiti sistematicamente in 13 fascicoli distinti, ciascuno composto da quattro blocchi. Ogni blocco (e di conseguenza ogni esercizio) ricorreva in quattro dei 13 fascicoli di test, una volta in ciascuna delle quattro posizioni, e ogni combinazione di blocchi si ritrovava in un unico fascicolo. I 13 fascicoli sono stati distribuiti casualmente al campione di allievi. Ogni allievo ha pertanto risolto solo una parte (4/13) dell'insieme degli esercizi di ogni disciplina e ambito di competenza. Informazioni dettagliate sul design del test VeCoF 2017 figurano in Angelone e Keller (2019).

Tabella 2.4: Numero di blocchi, stimoli e item impiegati nell'indagine VeCoF 2017

Disciplina	Ambito di competenza	Numero di blocchi	Numero di stimoli	Numero di item
Lingua di scolarizzazione	Lettura	13	31	67
	Ortografia tedesco	13		79
	Ortografia francese	13		92
	Ortografia italiano	13		55
Tedesco come prima lingua seconda	Comprensione dello scritto	13	24	53
	Comprensione dell'orale	13	25	59
Francese come prima lingua seconda	Comprensione dello scritto	13	24	53
	Comprensione dell'orale	13	25	59
Inglese come prima lingua seconda	Comprensione dello scritto	13	24	53
	Comprensione dell'orale	13	25	59

2.4.2 Scaling dei dati del test

Per lo scaling dei dati del test si è fatto ricorso a modelli dell'*Item Response Theory* (cfr. ad es. Rost, 2004). Il grado di difficoltà degli item è stato stimato, separatamente per ogni disciplina e ambito di competenza, in base a un modello unidimensionale di Rasch (modello 1PL). I parametri sono stati stimati mediante il metodo della *Marginal Maximum Likelihood*, tenendo conto dei pesi degli allievi con il pacchetto R «TAM» (Robitzsch, Kiefer, & Wu, 2017). Per determinare le competenze degli allievi in ogni disciplina e ambito di competenza, sono stati stimati, in base a un modello di regressione multidimensionale con gradi di difficoltà degli item fissi, 20 *Plausible Values* (von Davier, Gonzalez,

& Mislevy, 2009). Per finire, i *Plausible Values* sono stati ricodificati in variabili dicotomiche in base a valori soglia «competenze fondamentali» specifici per ogni disciplina e ambito di competenza assegnando 0 per «competenze fondamentali non raggiunte» e 1 per «competenze fondamentali raggiunte». I valori soglia sono stati fissati da gruppi di esperti di didattica e insegnanti nell'ambito di procedure di standardizzazione specifiche per ciascuna disciplina, mediante un metodo Bookmark modificato. Informazioni dettagliate sullo scaling dei dati relativi alle prestazioni e sulla standardizzazione figurano in Angelone e Keller (2019).

2.4.3 Questionario per gli allievi

Al termine del test, agli allievi è stato somministrato un questionario in cui erano rilevati, oltre a caratteristiche contestuali individuali come la condizione sociale e lo statuto migratorio, vari aspetti considerati pertinenti in relazione alle prestazioni nelle lingue, ad esempio riguardanti l'apprendimento delle lingue e la percezione delle modalità d'insegnamento (cfr. Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017, 2016). Il questionario è stato compilato su tablet, ad eccezione delle domande sulla professione e sulla formazione dei genitori, presentate in formato cartaceo.

2.4.4 Svolgimento

L'indagine VeCoF 2017 è stata condotta tra il 24 aprile e il 2 giugno 2017 secondo una procedura standardizzata da somministratori appositamente formati. Gli allievi hanno risolto gli esercizi e compilato il questionario su tablet portati a scuola dai somministratori del test. Quali ausili erano consentiti carta e matita/penna. Ogni somministrazione VeCoF durava complessivamente 2 ore e 55 minuti (cfr. Tabella 2.5).

Tabella 2.5: Svolgimento dell'indagine VeCoF 2017

Introduzione VeCoF	10 Min.
Lingua di scolarizzazione, <i>comprensione dello scritto</i>	35 Min.
Lingua di scolarizzazione, <i>ortografia</i>	15 Min.
Pausa	5 Min.
Lingua seconda, <i>comprensione dello scritto</i>	25 Min.
Pausa	15 Min.
Lingua seconda, <i>comprensione orale</i>	25 Min.
Pausa	5 Min.
Questionario	40 Min.
Totale	175 Min.

2.5 Procedura di campionamento dell'indagine VeCoF 2017

Martin Verner

Su scala nazionale, la popolazione di riferimento dell'indagine VeCoF 2017 (allievi dell'8° anno) comprendeva oltre 80'000 allievi. Siccome sottoporre al test la totalità degli allievi avrebbe generato un onere sproporzionato, nei Cantoni partecipanti sono stati estratti campioni di allievi in base a una procedura casuale con stratificazione a uno o due stadi.¹³ Le procedure applicate nei 26 Cantoni, o meglio nelle 29 parti linguistiche dei Cantoni, si suddividono in due categorie distinte.

Campionamento a uno o due stadi

Per i Cantoni con popolazioni di allievi relativamente piccole si è proceduto a un campionamento a uno stadio: tutte le scuole con allievi dell'8° anno sono state invitate a partecipare; all'interno di tali scuole è tuttavia stata selezionata, mediante un metodo di campionamento, una determinata quota di allievi. Visto l'elevato numero di scuole e di allievi, per i Cantoni popolosi si è invece fatto ricorso a una procedura di campionamento a due stadi, estraendo dapprima un campione di scuole e successivamente un determinato numero di allievi all'interno di tali scuole.¹⁴ Siccome i somministratori del test avevano a disposizione 20 tablet, nella maggior parte delle scuole si è svolta una sessione di test con un massimo di 20 allievi. In alcune scuole con un numero di allievi relativamente elevato sono state organizzate più sessioni.

Popolazione e soggetti esclusi

Lo scopo dell'indagine VeCoF 2017 era di coinvolgere il maggior numero possibile di allievi che frequentano l'8° anno in una scuola svizzera che si basa su un piano di studio svizzero. Ciò significa che i programmi scolastici non dispensati in una lingua nazionale svizzera o basati su piani di studio esteri (ad es. le scuole internazionali) non rientravano nella popolazione desiderata. La popolazione effettivamente sottoposta al test (detta di seguito popolazione VeCoF), a cui si riferiscono i risultati ponderati dell'indagine VeCoF 2017, comprende meno allievi rispetto alla popolazione desiderata a causa dell'esclusione di vari gruppi. Le scuole speciali non hanno infatti partecipato all'indagine VeCoF 2017.¹⁵ All'interno delle scuole regolari selezionate sono inoltre stati esclusi gli allievi con capacità cognitive o funzionali ridotte nonché quelli con conoscenze molto scarse della lingua del test. A decidere chi escludere sono stati i docenti o le direzioni delle scuole. I tassi di esclusione in ogni Cantone, riportati nella figura 2.19, mostrano quale percentuale della popolazione desiderata non ha potuto essere inclusa nella popolazione VeCoF.

I tassi di esclusione raffigurati evidenziano in parte differenze tra i Cantoni nelle pratiche di esclusione all'interno delle scuole regolari. Gli autori raccomandano pertanto di considerare queste cifre e le informazioni sui campioni riportate nelle sintesi cantonali (Parte II del rapporto) quali ausilio per

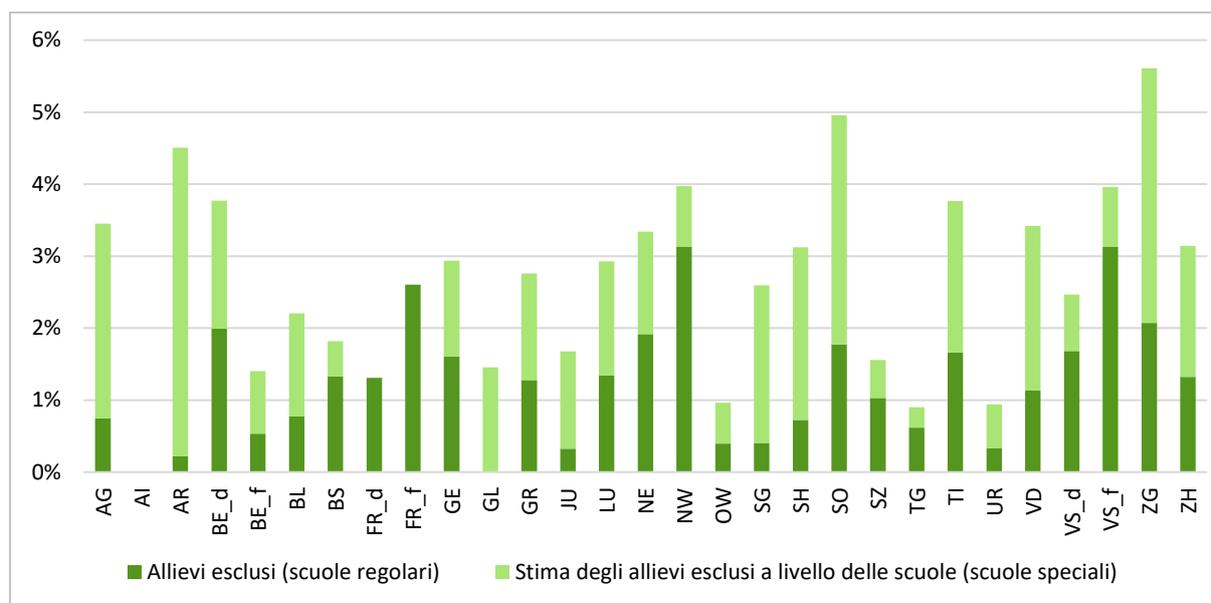
¹³ Informazioni complete sul design, la ponderazione e la stima della varianza sono disponibili in un rapporto separato (Verner & Helbling, 2019). Le principali cifre chiave relative al campione cantonale possono essere consultate anche nelle sintesi cantonali (Parte II del rapporto).

¹⁴ Per le scuole, la probabilità di essere selezionate era proporzionale al numero stimato di allievi (metodo PPS; cfr. Rust, 2014). Di conseguenza, nei Cantoni GR, NE, SZ e TI molte scuole – relativamente grandi – avevano una probabilità del 100% di essere selezionate. All'interno delle scuole selezionate, tutti gli allievi dello stesso programma scolastico cantonale avevano la stessa probabilità di essere selezionati (campione casuale sistematico; cfr. Rust, 2014).

¹⁵ L'esclusione delle scuole speciali è dettata da vari motivi. Da un lato la maggior parte delle scuole speciali non suddivide gli allievi in base all'anno, il che complica notevolmente la definizione della popolazione di riferimento. Inoltre gli esercizi non sono stati elaborati pensando alle scuole speciali. Siccome quasi nessun Cantone dispone di informazioni sulla frequenza di determinate forme di disabilità o difficoltà di apprendimento e comportamento, non era possibile stabilire in quali scuole speciali fosse possibile somministrare il test garantendo l'obiettività e soprattutto la ragionevolezza dell'indagine.

l'interpretazione dei risultati, tenendo soprattutto conto che le quote di allievi delle scuole speciali indicate nella figura 2.19 e nelle sintesi cantonali si basano su stime a grandi linee. Siccome tali allievi non possono essere attribuiti a nessun anno, le quote si basano sul numero di allievi dodicenni che frequentano le scuole speciali e implicano pertanto che il numero di allievi di un anno scolastico corrisponde approssimativamente a quello di un determinato anno di nascita. Non sarebbe inoltre corretto presumere che tutti gli allievi esclusi non raggiungono il livello delle competenze fondamentali.

Figura 2.19: Tassi di esclusione a livello delle scuole e degli allievi per Cantone

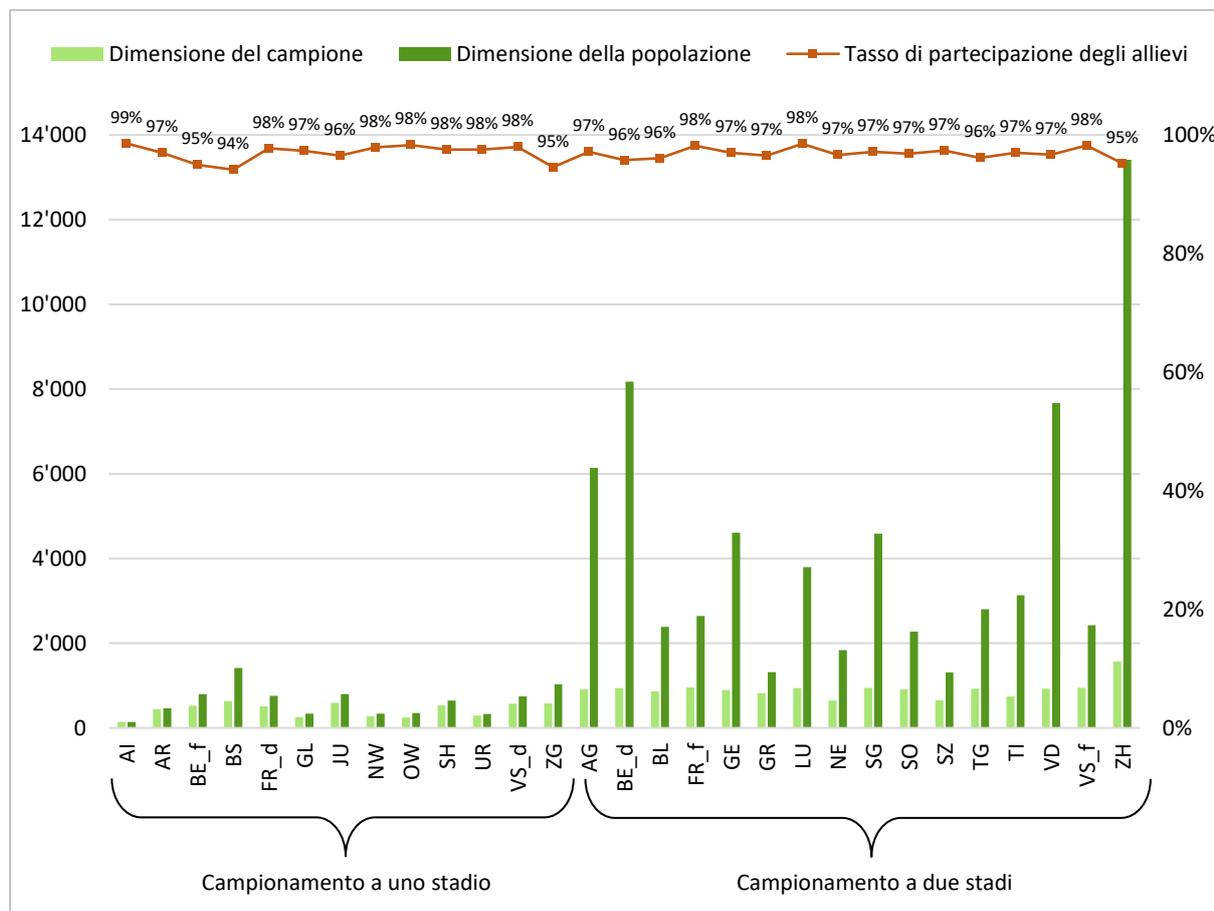


Note: *nella maggior parte dei casi, gli allievi che frequentano le scuole speciali non possono essere attribuiti a un determinato anno. Le stime riportate qui si basano su quote di allievi di un determinato anno. La dimensione della popolazione desiderata necessaria per calcolare i dati percentuali si basa sulla somma dei pesi degli allievi, completata con gli allievi esclusi delle scuole regolari nonché la quota stimata di allievi che frequentano scuole speciali.*

Dimensione del campione e tassi di partecipazione

Per motivi di risorse, il design del campione è stato elaborato in modo da non superare la dimensione globale di 21'000 allievi partecipanti e 1'300 sessioni di test. Allo scopo di realizzare un'indagine che consenta conclusioni il più possibile precise a livello sia cantonale sia nazionale sugli allievi dell'8° anno, si è mirato a una distribuzione ottimale della grandezza totale del campione. Nei Cantoni con un campionamento a uno stadio, il numero di allievi partecipanti variava tra 140 (AI) e 630 (BS). Nella maggior parte dei Cantoni che hanno applicato un metodo di campionamento a due stadi sono stati selezionati 1'000 allievi, il che si è tradotto, a causa delle esclusioni e delle assenze, in campioni di circa 900 allievi. Nel Cantone più popoloso, Zurigo, hanno partecipato all'indagine VeCoF 2017 oltre 1'500 allievi. La figura 2.20 mostra le dimensioni della popolazione nonché il numero di allievi partecipanti e il tasso di partecipazione per ciascun Cantone. Complessivamente, l'indagine VeCoF 2017 si è basata su un campione di 20'177 allievi partecipanti.

Figura 2.20: Dimensioni della popolazione e del campione nonché tassi di partecipazione degli allievi per Cantone



Note: le dimensioni del campione si riferiscono al numero di allievi che hanno effettivamente partecipato all'indagine VeCoF 2017. Le dimensioni della popolazione sono state stimate in base ai pesi del campione e possono pertanto scostarsi dagli effettivi reali. I tassi di partecipazione si basano sul rapporto ponderato tra gli allievi partecipanti e gli allievi selezionati (senza quelli esclusi).

Il rifiuto di alcune scuole di partecipare (3.9%) è stato compensato selezionando scuole sostitutive. Siccome anche alcune scuole sostitutive si sono rifiutate di partecipare o non hanno potuto essere raggiunte, il tasso ponderato di partecipazione a livello delle scuole su scala nazionale – tenendo conto delle scuole sostitutive – è stato del 99.2%. La quota di assenze individuali per malattia, rifiuto o problemi tecnici è stata del 3.4%. La figura 2.20 mostra anche il tasso ponderato di partecipazione a livello degli allievi per ciascun Cantone.

Stratificazione e ponderazione

Per rispecchiare il più fedelmente possibile le popolazioni cantonali degli allievi si è proceduto a una stratificazione in base a diverse caratteristiche – legate alla prestazione scolastica – a livello sia di scuole sia di allievi (ad es. grado di sussidiamento della scuola, grandezza della scuola, genere degli allievi, sezione o classe di appartenenza). Siccome gli allievi dell'8° anno non frequentano tipi di scuole con esigenze distinte, a differenza dell'indagine VeCoF 2016 (11° anno) non è stato necessario prevedere per gli allievi probabilità distinte di essere selezionati. Nell'indagine VeCoF 2017, la probabilità di rientrare nel campione di una scuola selezionata era identica per tutti gli allievi. I pesi degli allievi, calcolati in base alle probabilità individuali complessive di essere selezionati, rispecchiano il numero di allievi simili – per quanto riguarda determinate caratteristiche pertinenti – che non hanno partecipato all'indagine e che sono rappresentati dal singolo caso che ha partecipato al test. I risultati descritti nel

presente rapporto si basano quindi sistematicamente su calcoli ponderati, essendo l'unico modo per tenere conto della distribuzione effettiva delle caratteristiche pertinenti degli allievi nella popolazione.

2.6 Bibliografia

- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alderson, J. C., Nieminen, L., & Huhta, A. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853-879.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3-30.
- Angelone, D., & Keller, F. (2019). *ÜGK 2017 Schulsprache und erste Fremdsprache. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung*. Aarau: Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB).
- Arbeitsgruppe ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017. (2016). *ÜGK Kontextfragebogen Sprachen 2017: Inhalte und Konstrukte*. San Gallo.
- Barras, M., Karges, K., & Lenz, P. (2016). Leseverstehen überprüfen: welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia*, 2, 13-18.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bersinger, S., Jordi, U., & Tchang, M. (2005). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren (ESP II)*. Berna: Schulverlag.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 5-29.
- Christmann, U., & Groeben, N. (2009). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (3. Auflage)* (pp. 150-173). Weinheim: Juventa.
- Consiglio d'Europa (Ed.). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d'Europa. (Ed.). (2009). *Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' (CEFR). A Manual*. Disponibile da: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/relating-examinations-to-the-cefr>.
- CDPE. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf.
- CDPE. (2007). *Accordo intercantonale del 14 giugno 2007 sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS)*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf.
- CDPE. (2011a). *Competenze fondamentali per le lingue seconde: standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/96781/files/grundkomp_fremdsprachen_i.pdf.

- CDPE. (2011b). *Competenze fondamentali per la matematica: standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/96785/files/grundkomp_math_i.pdf.
- CDPE. (2011c). *Competenze fondamentali per le scienze naturali: standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/96788/files/grundkomp_nawi_i.pdf.
- CDPE. (2011d). *Competenze fondamentali per la lingua di scolarizzazione: standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/96792/files/grundkomp_schulsprache_i.pdf.
- CDPE. (2014). *Organisationsreglement über die Durchführung der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen vom 8. Mai 2014, CDPE*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/113128/files/Organisationsregl_UeGK_d.pdf.
- CDPE. (2018). *Scheda informativa Insegnamento delle lingue seconde nella scuola obbligatoria*. Disponibile da: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_i.pdf.
- Consorzio HarmoS Lingue seconde. (2009). *Fremdsprachen: wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. Stand: 18. Juni 2009. Disponibile da: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf
- Consorzio HarmoS Lingua di Scolarizzazione (2010). *Lingua di scolarizzazione. Rapporto scientifico di sintesi e modello di competenza. Versione provvisoria (prima dell'adozione degli standards di base)*. Stato: 17 gennaio 2010. https://edudoc.ch/record/87023/files/L1_wissB_i_20100119.pdf. Accesso: 22 febbraio 2019.
- Consorzio VeCoF. (Ed.) (2019). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2016: matematica 11° anno scolastico*. Berna e Ginevra: CDPE e Consorzio VeCoF.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. *Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux* 37/38, 49-75.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32(3), 363-377.
- Frey, A., Hartig, J., & Rupp, A. A. (2009). An NCME Instructional Module on Booklet Designs in Large-Scale-Assessments of Student Achievement: Theory and Practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 39-53.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis, Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. (2009). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts «Lesekompetenz». In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (3. Auflage)* (pp. 11-21). Weinheim: Juventa.

- Husfeldt, V., & Lindauer, T. (2009). Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Ed.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (pp. 137–150). Weinheim: Juventa.
- Hussmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., ... Valtin, R. (Ed.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Karges, K., Barras, M. & Lenz, P. Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling? In S. Frisch & J. Rymarczyk (Ed.), *Current research into the assessment of young learners' language skills*. Berlino: Peter Lang. Manoscritto in preparazione.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 183-237.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenz, P., & Studer, T. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5.-9. Schuljahr*. Berna: Schulverlag.
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 20–35). Weinheim, Basel: Juventa.
- North, B., Piccardo, E., & Goodier, T. (Ed.). (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.
- Richter, T., & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. ed.) (pp. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2017) TAM: Test analysis modules [Computer software]. Disponibile da: <https://cran.r-project.org/package=TAM>.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2. ed.). Berna: Huber.
- Rust, K. (2014). Sampling, Weighting, and Variance Estimation in International Large-Scale Assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier & D. Rutkowski (Ed.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis* (pp. 117-153). Boca Raton: CRC Press.
- Schneider, G., North, B., Koch, L., Flügel, C., & EDK (Ed.). (2001). *Europäisches Sprachenportfolio: Version für Jugendliche und Erwachsene*. Bern: bmv.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier-Silva, A. C., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Forumlecture.ch/Leseforum.ch*, 2(1).
- Tobia, V., Ciancaleoni, M., & Bonifacci, P. (2017). Theoretical models of comprehension skills tested through a comprehension assessment battery for primary school children. *Language Testing*, 34(2), 223–239. doi:10.1177/0265532215625705

- Trim, J., North, J., & Coste, D. (Ed.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Oxford: Routledge.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.
- Verner, M., & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zurigo: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? In D. Hastedt & M. von Davier (Ed.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (pp. 9-36). IERI Monograph Series, Bd. 2.
- Weir, C. J. (2005a). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281-300.
- Weir, C. J. (2005b). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C., & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Ed.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (pp. 249-283). Münster/New York: Waxmann.

3 Piani di studio e manuali didattici

3.1 Lingua di scolarizzazione

Linda Leutwiler e Thomas Lindauer ¹⁶

3.1.1 Panoramica dei piani di studio

In tutti i Cantoni, l'indagine VeCoF 2017 sulla *lingua di scolarizzazione* è stata condotta poco prima, durante o dopo l'introduzione dei piani di studio armonizzati a livello di regione linguistica:

- **Svizzera tedesca:** nella maggior parte dei Cantoni germanofoni l'introduzione del Lehrplan 21 (LP21) è stata decisa per il 2016/17. Alcuni Cantoni avevano già avviato la fase di preparazione e transizione. Al momento dell'indagine, il LP21 era già stato introdotto nei Cantoni Basilea Città e Basilea Campagna. Negli ambiti oggetto del test, i vecchi piani di studio non si scostavano molto dal LP21 (cfr. punto 3.1.2).
- **Svizzera francese:** nei Cantoni francofoni, il Plan d'études romand (PER) è stato introdotto per l'8° anno tra il 2012 e il 2014 e nell'anno scolastico 2016/17 era pertanto già in vigore nei Cantoni Berna (francofono), Giura, Neuchâtel, Friburgo (francofono), Ginevra, Vaud e Vallese (francofono).
- **Svizzera italiana:** nel Canton Ticino, il Piano di studio della scuola dell'obbligo (PdS) è stato introdotto parzialmente nel 2015/16 e nel 2016/17 era in fase d'implementazione e di consultazione.

La Tabella 3.1 enumera i piani di studio in vigore nell'anno scolastico 2016/17 nonché la data (prevista) d'introduzione del LP21 nei Cantoni germanofoni.

L'introduzione del piano di studio armonizzato era già avanzata nei cantoni francofoni durante l'anno scolastico 2016/17, mentre era appena iniziata in Ticino. Nella maggior parte dei Cantoni germanofoni erano ancora in vigore i piani di studio cantonali. Un confronto minuzioso a cui sono stati sottoposti questi ultimi per quanto riguarda la disciplina del tedesco, ossia la *lingua di scolarizzazione*, prima dell'armonizzazione dei piani di studio, ha evidenziato «un'ampia convergenza contenutistica» (Bättig, 2004, p. 15) a livello degli obiettivi da raggiungere al termine dell'8° anno.

Tutti i piani di studio cantonali si basano sui quattro ambiti di competenza *comprensione scritta*, *comprensione orale*, *produzione scritta* e *produzione orale*: le competenze linguistiche comprendono sia competenze ricettive che competenze produttive e sono mobilitate oralmente o per iscritto. Nel contenuto dei piani di studio rientrano inoltre tradizionalmente anche i due ambiti *ortografia* e *grammatica* (Schneuwly et al., 2016). Il LP21 s'iscrive in questa tradizione, ma gli obiettivi sono sostituiti dalla descrizione delle competenze: il LP21 definisce il livello a cui ogni competenza deve essere sviluppata per ogni ciclo. Al posto degli elenchi di contenuti da trattare sono formulate descrizioni introdotte dall'espressione «è in grado di», che mettono l'accento sulle abilità e sulle capacità degli allievi. Questo orientamento alle competenze, su cui si fondano anche il PER e il PdS, si basa sull'approccio operativo del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*, poiché le persone che utilizzano una determinata lingua per svolgere compiti comunicativi devono fare ricorso a competenze linguistiche in vari contesti (Consiglio d'Europa, 2001).

¹⁶ Ringraziamo Alessandra Moretti e Florence Epars per la consulenza sui piani di studio e sui manuali didattici in vigore in Ticino e nella Svizzera romanda e i preziosi commenti.

Tabella 3.1: Panoramica dei piani di studio in vigore nei Cantoni nell'anno scolastico 2016/17

Cantone	Piano di studio valido per l'8° anno nel 2016/17	Data (prevista) d'introduzione di un piano didattico regionale per il livello primario
AG	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau (2000)	2020/21
AI	Kanton Appenzell Innerrhoden: Lehrplan Volksschule (1997) (basato sul piano di studio di Zurigo)	2018/19
AR	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden (1994, 1996) (basato sul piano di studio di Zurigo)	2017/18
BE-d	Lehrplan Volksschule (1995)	2018/19
BL	LP21	2015/16
BS	LP21	2015/16
FR-d	Lehrplan für die Primarschulen Deutschfreiburgs (1988, 2004)	2019/20
GL	Kernlehrplan Glarus (2002)	2017/18
GR	Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden (1992, 2002)	2018/19
LU	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
NW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
OW	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
SG	Lehrplan Volksschule des Kantons St. Gallen (1996, 2003)	2017/18
SH	Lehrplan für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I des Kantons Schaffhausen (2001) (basato sul piano di studio di Zurigo)	2019/20
SO	Lehrplan für die Volksschule (1992)	2018/19
SZ	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
TG	Kanton Thurgau – Lehrplan für die Primarstufe (1996, 2004)	2017/18
UR	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2017/18
VS-d	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2018/19
ZG	Lehrpläne für die Primarschule BKZ (1988, 1998)	2019/20
ZH	Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (1991, 2002)	2019/20
BE-f	PER	2013/14
JU	PER	2013/14
NE	PER	2013/14
FR-f	PER	2014/15
GE	PER	2013/14
VD	PER	2012/13
VS-f	PER	2013/14
TI	PdS	2015/16

Qui di seguito è proposto un confronto dettagliato tra i piani di studio negli ambiti *comprensione dello scritto* e *ortografia*, trattandosi dei due ambiti esaminati in occasione dell'indagine VeCoF 2017.

3.1.2 Confronto tra i piani di studio cantonali negli ambiti comprensione dello scritto e ortografia

Il confronto tra i piani di studio cantonali e regionali per il 2° ciclo in vigore nel 2004 documenta l'ampia convergenza tra gli obiettivi negli ambiti *comprensione dello scritto e ortografia*: nei 20 piani di studio confrontati¹⁷, la lettura di vari tipi di testo è menzionata in 17 piani di studio, la lettura e la comprensione di testi in 16, l'interpretazione e la formulazione di conclusioni in 11 (Bättig, 2004). In *ortografia*, le somiglianze sono ancora più nette: la punteggiatura è menzionata in tutti i piani di studio, le regole ortografiche in 18, le maiuscole/minuscole in 16 e l'ortografia grammaticale in 5 piani di studio (tutti i Cantoni francofoni e italo-foni) (Bättig, 2004). Benché i piani di studio cantonali divergano parzialmente a livello di strutturazione e peso dei singoli ambiti specifici, emergono una grande somiglianza contenutistica e formulazioni in parte identiche.

Questa armonizzazione tra i vecchi piani di studio, che esisteva già prima dello sviluppo dei tre piani di studio regionali nella lingua di scolarizzazione, ha facilitato l'elaborazione dei nuovi piani di studio come pure l'adeguamento dei manuali didattici. È quanto conferma ad esempio il confronto tra i piani di studio della Svizzera centrale (BKZ) e il LP21 (Bucher, 2015).

Nei piani di studio della Svizzera centrale (LU, UR, SZ, OW, NW, ZG, VS_d), nell'ambito Leggere – Educazione ai media sono formulati i seguenti obiettivi generali: *leggere e capire, particolarità linguistiche di alcuni tipi di testi, leggere di propria iniziativa e esperienze con la radio e la televisione*. Nell'ambito di competenza *Leggere*, il LP21 menziona obiettivi di studio molto simili come *Grundfertigkeiten (competenze di base)*¹⁸: *comprensione dei testi fattuali, comprensione dei testi letterari nonché riflessione sul proprio comportamento di lettura*, mentre l'uso dei media è contemplato sotto forma di rimandi trasversali all'ambito *Media e informatica*. Nei piani di studio della Svizzera centrale, l'ambito *Ortografia* rientra nell'obiettivo generale *comunicazione scritta – ortografia e punteggiatura*, mentre il LP21 dà più peso all'ortografia nell'ambito *Sprache(n) im Fokus*. Il confronto diretto evidenzia che, benché la classificazione e la strutturazione all'interno del LP21 siano in parte divergenti, gli obiettivi di sviluppo delle competenze nella lingua di scolarizzazione restano gli stessi. Ciò vale sostanzialmente anche per gli altri piani di studio cantonali.

Visti i grandi parallelismi tra i piani di studio cantonali e il LP21 e poiché nell'anno scolastico 2016/17 in molti Cantoni germanofoni era già in corso la transizione verso il LP21, di seguito si è rinunciato a un confronto dettagliato tra i piani di studio della Svizzera tedesca utilizzando invece quale quadro di riferimento il LP21.

3.1.3 Confronto tra i piani di studio regionali negli ambiti comprensione dello scritto e ortografia

Il presente confronto si riferisce ai tre piani di studio regionali (PdS, LP21, PER) negli ambiti *comprensione dello scritto e ortografia*.

¹⁷ Sono stati considerati tutti i Cantoni, il numero risulta però dal raggruppamento di determinati Cantoni in piani di studio regionali.

¹⁸ Il termine «competenze di base» («Grundfertigkeiten») è utilizzato nel LP21 per descrivere le competenze di lettura gerarchicamente *deboli*, come le relazioni lettera/suono, la fluidità di lettura e lo sviluppo di un vocabolario visivo. Non bisogna dunque confonderle con le competenze fondamentali della CDPE: le competenze fondamentali sono quelle che tutti gli allievi dovrebbero, di principio, aver acquisito alla fine di un dato anno scolastico. Dato che le competenze di base o le competenze in lettura gerarchicamente inferiori costituiscono la condizione per padroneggiare le competenze in lettura gerarchicamente superiori, come la comprensione del testo (cf. Gold, 2018), le competenze di base sono implicate nelle competenze fondamentali.

Tabella 3.2: Obiettivi di sviluppo delle competenze alla fine del 2° ciclo secondo i tre piani di studio regionali negli ambiti *comprensione dello scritto e ortografia* (Fonti: D-EDK, 2016; CIIP, 2010; Repubblica e Cantone Ticino, 2015)

Ambito di competenza	LP21	PER	PdS
Comprensione dello scritto	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen. Sie können wichtige Informationen aus Sachtexten entnehmen. Sie können literarische Texte lesen und verstehen. Sie können ihr Leseverhalten und ihre Leseinteressen reflektieren.	Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture... 1 ... en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits 2 ... en utilisant les moyens de référence 3 ... en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 4 ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extra-langagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 5 ... en situant une information dans une des parties du texte 6 ... en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 7 ... en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique 8 ... en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite 9 ... en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte (L1 21)	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata. • Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici). • Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Interpretare alcuni elementi paratestuali di base associandoli alle diverse tipologie testuali. • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard. • Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate. • Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo. • Riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. • Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato.
Ortografia	RECHTSCHREIBREGELN Die Schülerinnen und Schüler können ihr orthografisches Regelwissen in auf die Regel konstruierten Übungen anwenden.	FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes... [...] 3 ... en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,...) [...] 8 ... en utilisant les connaissances acquises pour vérifier ses productions (construction, ponctuation, orthographe, conjugaison, accords,...) (L1 26)	SCRIVERE <ul style="list-style-type: none"> • Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario. • Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (due punti e punto e virgola).

3.1.4 Comprensione dello scritto

Le competenze fondamentali previste dalla CDPE sono integrate e approfondite sia nel LP21 che nel PER e nel PdS.

Il LP21 esplicita quattro aspetti delle competenze: *Grundfertigkeiten* (competenze di base), comprensione di testi tecnici e testi letterari (*Sachtexte* e *literarische Texte*) nonché capacità di riflettere su quanto letto, sul proprio atteggiamento nei confronti della lettura e sulla scelta di strategie di lettura (*das Gelesene, das eigene Leseverhalten, die Wahl von Lesestrategien reflektieren*; cfr. Framework PISA 2015; OCSE, 2017). Questi quattro aspetti delle competenze vengono introdotti attraverso l'espressione «è in grado di» per tutti gli undici anni di scuola, cioè dalla scuola dell'infanzia fino all'11° anno della scuola dell'obbligo. Oltre alla lettura scorrevole (*Fluency*), per *Grundfertigkeiten* s'intende anche l'attivazione di un lessico ricettivo. Nelle due tipologie di testo considerate (testi tecnici e letterari), la comprensione dello scritto viene illustrata da tre prospettive: «estrapolare l'informazione esplicita (1) e implicita (2)» e «ricorrere a strategie di lettura (3)». Qui svolgono un ruolo importante anche le capacità di contestualizzare un testo, di individuare una struttura e di riconoscerne la funzione (cfr. struttura del PdS). Infine ci si riferisce anche alla tipologia di testi che strutturano l'ambito di competenza *lettura* nel PER.

Nel PER lo sviluppo delle competenze è incentrato sull'assimilazione di vari generi di testo. Riguardo al testo narrativo (*le texte qui raconte*) per il 7°- 8° anno si menzionano ad esempio le leggende o i racconti di avventura nonché le competenze ad essi associati, come la comprensione della morale o l'esposizione degli avvenimenti in ordine cronologico. Sono inoltre classificati, unitamente ai rispettivi obiettivi di competenza, i seguenti generi: *le texte qui relate* (testo espositivo/cronologico, come le biografie e i racconti storici), *le texte qui argumente* (testo argomentativo, come le lettere dei lettori), *le texte qui transmet des savoirs* (testo espositivo, come le voci enciclopediche), *le texte qui règle des comportements* (testo regolativo, come i regolamenti e le istruzioni di gioco) e *le texte qui joue avec la langue / texte poétique* (testo espressivo e poetico, come le poesie e i testi di canzoni). Oltre allo sviluppo delle competenze per genere testuale, il PER menziona esplicitamente anche le competenze nella comprensione dello scritto da acquisire nel corso del 2° ciclo: scorrevolezza e strategie di lettura, nonché capacità di associare tra loro informazioni esplicite e implicite.

Il PdS ordina gli obiettivi di sviluppo delle competenze nell'ambito *leggere* in base ai processi: *attivare, contestualizzare, strutturare, realizzare, rivedere*. Le competenze nella lettura presuppongono la capacità di riconoscere un testo in base alla sua tipologia e di sviluppare la consapevolezza nei confronti delle sue funzioni comunicative. Mentre leggono, gli allievi devono essere in grado di mettere in relazione le informazioni contenute in testi complessi o di estrapolarne il significato implicito. All'ambito *rivedere* corrisponde la capacità di riconoscere un testo come fonte di un nuovo sapere, di risalire al significato di parole sconosciute ed eventualmente di verificarlo. Diversamente dal LP21 e dal PER, la scorrevolezza della lettura viene menzionata solo implicitamente nell'aspetto *attivare* come competenza parziale di una lettura ad alta voce adeguata.

Dal confronto emerge che, nonostante le differenze linguistico-culturali nella strutturazione degli ambiti e nello sviluppo delle competenze, nei tre piani di studio il concetto di competenza nella comprensione dello scritto è sostanzialmente identico: mentre nella Svizzera romanda gli obiettivi e lo sviluppo delle competenze si concentrano sui generi testuali, il LP21 della Svizzera tedesca, in linea con PISA, si basa sulla comprensione di informazioni implicite ed esplicite in testi letterari e tecnici nonché sulle motivazioni e i comportamenti legati alla lettura. Infine, il PdS si fonda sulla strutturazione in base ad aspetti delle prestazioni linguistiche (processi), ponendo l'accento sulle competenze parziali associate. Fondamentalmente, gli obiettivi dello sviluppo delle competenze nella *comprensione dello scritto* alla fine del 2° ciclo sono però gli stessi in tutti e tre i piani di studio regionali: gli allievi devono essere in

grado di leggere e comprendere testi di vario genere applicando strategie di lettura specifiche a seconda della tipologia di testo.

3.1.5 Ortografia

Il LP21 menziona le regole ortografiche da acquisire entro la fine del 2° ciclo nell'ambito di competenza Lingua *Sprache(n) im Fokus* dell'aspetto tematico Regole di ortografia (*Rechtschreibregeln*):

Wörter in ihre Morpheme zerlegen und dies für die Stammregel sowie die Gross-/Kleinschreibung nutzen, ie-Regel, f-/v-Regel und e-/ä- Schreibung (Stammregel), Doppelkonsonantenregel (inkl. ck-/tz-Regel), Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen (z.B. Liebe, Wut, Glück), Trennregel, Komma bei Aufzählungen, Komma zwischen übersichtlichen Verbgruppen. (D-EDK, 2016)

Esso stabilisce inoltre l'impiego di dizionari scolastici cartacei ed elettronici. L'ortografia viene menzionata anche nell'ambito di competenza *scrivere*, che tuttavia non è oggetto dell'indagine VeCoF 2017.

Il PER, analogamente al LP21, dedica un capitolo a sé stante al funzionamento della lingua, inserendo gli obiettivi di sviluppo delle competenze ortografiche nell'ambito *fonctionnement de la langue* (PER, L1 26). Le regole dell'ortografia francese, da acquisire entro la fine del 2° ciclo, sono suddivise in due capitoli: *orthographe lexicale* e *orthographe grammaticale*. Nell'*orthographe lexicale* rientrano ad esempio la corrispondenza tra fonema e grafema nonché la capacità di scrivere le parole più frequenti come *à, aux, leurs, où* ecc. (*mots-outils*). Sono invece classificate nell'*orthographe grammaticale* le maiuscole/minuscole, l'accordo nei gruppi nominali, di soggetto e verbo nonché del participio passato. In entrambi gli ambiti si menziona inoltre la scrittura degli omofoni più frequenti. Come il LP21, anche il PER classifica l'uso del dizionario tra gli obiettivi di sviluppo delle competenze. Inoltre, l'ortografia rientra anche nell'ambito di competenza *production de l'écrit*, secondo cui, come nel LP21, gli allievi devono mettere a frutto le proprie conoscenze ortografiche anche nella scrittura di testi (PER, L1 22).

Contrariamente al LP21 e al PER, il PdS non prevede un ambito di competenza dedicato espressamente all'ortografia e la cita unicamente nell'ambito *scrivere*. Il relativo obiettivo prevede che gli allievi padroneggino l'ortografia e sappiano utilizzare il vocabolario in caso di bisogno. È in fase di elaborazione (2018-21) una documentazione aggiuntiva al PdS con indicazioni più precise circa gli obiettivi negli ambiti dell'ortografia e dell'interpunzione.

Dal raffronto emerge pertanto che il LP21 e il PER menzionano l'ortografia in due ambiti di competenza: nella scrittura e nel funzionamento della lingua (*Sprache(n) im Fokus, fonctionnement de la langue*). Questi due piani di studio coprono così le tre principali componenti delle competenze ortografiche: la capacità di produrre un testo scritto in modo corretto e automatizzato, la capacità di correggere testi propri e di terzi nonché la conoscenza esplicita delle regole e delle strategie ortografiche (Lindauer & Schmellentin, 2017). Questo approccio combacia con le competenze fondamentali previste dalla CDPE nell'ambito di competenza ortografia, le quali fissano i requisiti minimi anche rispetto a queste tre dimensioni. Qui il PdS si discosta dal LP21 e dal PER, in quanto non contempla un ambito di competenza separato sul funzionamento della lingua che descriva esplicitamente le capacità ortografiche richieste in determinate situazioni.

Dato che le regole ortografiche sono specifiche a ogni lingua, non è possibile confrontare direttamente le competenze richieste alla fine del 2° ciclo dai tre piani di studio regionali.

3.1.6 Panoramica e confronto dei manuali didattici

Questo capitolo illustra la situazione relativa ai manuali didattici utilizzati nella Svizzera tedesca, francese e italiana, confrontandone nel contempo gli approcci didattico-linguistici.

I Cantoni disciplinano la scelta dei manuali didattici, pur con margini di manovra diversi: alcuni ne stabiliscono il carattere “obbligatorio” o “obbligatorio a scelta” (cioè con l’obbligo di scegliere all’interno di una lista di proposte), mentre altri si limitano a fornire un elenco di manuali raccomandati. La quantità di manuali esistenti o ammessi dai Cantoni svizzeri rimane comunque contenuta. Ciò va ricondotto da un lato all’esiguo numero di case editrici di strumenti didattici attive in Svizzera, dall’altro al fatto che le varie regioni linguistiche rappresentano una piccola nicchia di mercato rispetto alla Germania, alla Francia o all’Italia.

Da un’analisi (Wiesner, Leutwiler, & Sommer, 2016) realizzata nel 2016 rispetto a cinque Cantoni rappresentativi delle grandi regioni della Svizzera tedesca, è emerso un quadro esemplare: per l’8° anno sono obbligatori o raccomandati in tutti i Cantoni i manuali «Sprachland» (Lehrmittelverlag Zürich) e/o «Die Sprachstarken» (Klett).

Tabella 3.3: Manuali didattici obbligatori, obbligatori a scelta o raccomandati nella Svizzera tedesca per l’anno scolastico 2016/17. Cantoni considerati: Lucerna (Svizzera centrale), San Gallo (Svizzera orientale), Zurigo (Regione Zurigo), Berna (Mittelland), Argovia (Svizzera nordoccidentale)
(Propria presentazione secondo Wiesner, Leutwiler, & Sommer, 2016)

Titolo	Direttive nei Cantoni
Sprachland (4°-6° anno – HarmoS 6° - 8° anno)	obbligatorio a scelta: AG, SG obbligatorio: ZH raccomandato: BE
Die Sprachstarken (2°-6° anno – HarmoS 4° - 8° anno)	obbligatorio a scelta: AG, SG obbligatorio: LU raccomandato: BE

Questi due manuali sono incentrati sulle competenze e sull’azione e risultano ampiamente compatibili con lo sviluppo delle competenze previsto dal LP21. La didattica linguistica che li caratterizza favorisce tutti gli ambiti di competenza: leggere, ascoltare, scrivere e parlare. In entrambi i manuali gli standard di base della CDPE sono stati implementati secondo concezioni didattiche simili. L’unica lieve differenza si osserva nel trattamento e nella presentazione delle strategie concernenti l’uso della lingua. In sostanza, però, questi due manuali permettono di trasmettere le competenze stabilite dal LP21.

Accanto a queste due opere principali, per l’insegnamento della lingua esiste tutta una serie di strumenti didattici, a volte raccomandati dai Cantoni. Possono essere libri come «MITTENDRIN & hoch hinaus» o «Die Welt ist reich – Gedichtbuch» (entrambi Schulverlag plus, 2015 e 2003), che permettono agli allievi di confrontarsi con testi letterari, ma anche ausili che consentono di allenare la lettura e di acquisire abilità fondamentali, come la lettura scorrevole (ad es. «Lesen. Das Training» dal 4° al 6° anno (HarmoS 6° - 8°), Schulverlag plus, 2016).

Manca invece una visione d’insieme della didattica disponibile in ambito ortografico. Si suppone che nella Svizzera tedesca i docenti ricorrano molto spesso a esercizi di propria produzione o disponibili in rete, nonché a pubblicazioni speciali di edizioni didattiche. Vi è una tale varietà di materiali utilizzati per trasmettere le regole ortografiche che risulta impossibile giungere a conclusioni. Va però detto che i due principali manuali, «Sprachland» e «Die Sprachstarken», coprono questo ambito di competenza secondo le direttive del LP21.

Nei Cantoni romandi vi è un’ampia armonizzazione non solo per quanto riguarda il piano di studio ma anche gli strumenti didattici. I manuali didattici ufficiali nell’*Espace romand de la formation* sono

approvati congiuntamente dai Cantoni della Svizzera romanda (CIIP, 2012) e perseguono gli obiettivi di sviluppo delle competenze del PER. Spesso si tratta di manuali redatti in Francia e adattati alle esigenze della Svizzera romanda. Sono tre i manuali di francese destinati agli allievi dell'8° anno che dispongono dello statuto di manuale didattico ufficiale: «L'île aux mots» (Nathan), «Mon manuel de français» (Retz) e «Texte et langue pour le cycle 2» (CIIP, 2012). Tutti i Cantoni francofoni utilizzano inoltre «S'exprimer en français» (De Boeck) (IRD, 2017).

Tabella 3.4: Manuali didattici ufficiali nei Cantoni francofoni per l'anno scolastico 2016/17
(Fonte: UMER – Unité des moyens d'enseignement de la CIIP, 2018)

	BE	FR-f	GE	JU	NE	VD	VS-f
Mon manuel de français 8 ^e	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Île aux mots 8 ^e	✓	✓	✓			✓	✓
Texte et langue pour le cycle 2	✓		✓	✓	✓	✓	✓

I manuali «Île aux mots 8^e» e «S'exprimer en français» perseguono sistematicamente l'approccio basato sui generi di testo: in tutti gli ambiti sono promosse competenze linguistiche orientate all'azione, con l'accento sulla trasmissione di conoscenze e strategie specifiche al genere testuale. L'«Île aux mots 8^e» è un manuale linguistico completo, che nel capitolo dedicato all'ortografia ripercorre i temi trattati nei cicli precedenti. Se in «Île aux mots» l'ortografia è un argomento a sé stante, in «S'exprimer en français» l'approccio è integrato. «Mon manuel de français» è un manuale didattico di francese focalizzato sull'apprendimento della lingua in tutte le discipline: nelle sei unità destinate all'8° anno, la lingua è nel contempo obiettivo dello sviluppo delle competenze e ausilio all'apprendimento in letteratura, scienze naturali, geografia e storia. Infine, «Texte et langue» è uno strumento di consultazione per allievi del 2° ciclo, che descrive tra l'altro le caratteristiche dei singoli generi testuali e le principali regole ortografiche.

La Svizzera italiana non dispone di un manuale didattico ufficiale per l'italiano. Il sito «ScuolaLab» mette a disposizione dei percorsi didattici esemplificativi elaborati da insegnanti nell'ambito di laboratori per l'attuazione del nuovo PdS. Anche il DECS, tramite gli esperti di materia, e il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI propongono una documentazione per gli insegnanti. Analogamente alla Svizzera romanda, la trasmissione delle competenze della lingua è incentrata sulle tipologie testuali. Nel 2° ciclo, viene posto l'accento sui testi narrativi, ovvero storie, favole, racconti e romanzi per ragazzi. Parallelamente si lavora anche su testi espositivi e informativi scritti, nonché su testi argomentativi, prevalentemente in forma orale.

Il confronto tra le tre regioni linguistiche evidenzia che anche la concezione e la scelta dei manuali didattici è incentrata sugli ambiti di competenza. Tuttavia, se la Svizzera tedesca e quella romanda propongono manuali didattici dedicati alle esigenze e allo sviluppo delle competenze della rispettiva regione linguistica, il Ticino ha optato per l'autonomia didattica e i docenti fanno capo per lo più a libri di testo italiani.

Nell'ambito della *comprensione dello scritto* tutti gli strumenti didattici poggiano sulla trasmissione di conoscenze di base, che nella Svizzera francese e in quella italiana ruotano attorno ai generi e alle tipologie di testo. Nella Svizzera tedesca, la tipologia o il genere di testo non svolgono un ruolo così essenziale, anche se racconti, fiabe e saghe sono stati e continuano ad essere rilevanti a scuola. In sostanza, vi si osserva un maggiore orientamento verso l'area anglofona, come dimostrato anche dalla concezione della lettura in PISA, nonostante questo orientamento si sia sviluppato in maniera assolutamente autonoma nella Svizzera tedesca (ad es. Weis et al., 2016).

Tutti i manuali didattici ufficiali sembrano basarsi su concetti simili di apprendimento della lingua, come dimostrato anche dalla ricerca internazionale nell'ambito della psicolinguistica e dell'apprendimento delle lingue (cfr. ad es. Höhle, 2010). Il *QCER* (Consiglio d'Europa, 2001), che è ampiamente seguito, ha facilitato inoltre l'armonizzazione dell'apprendimento scolastico nelle tre lingue di scolarizzazione. Infine, anche in un'ottica storica si constata che la concezione di base della lingua di scolarizzazione, in quanto disciplina, è analoga in tutte le regioni linguistiche fin dalla metà del diciannovesimo secolo (cfr. Schneuwly et al., 2016).

3.1.7 Bibliografia

- Bättig, B. (2004). *HarmoS. Lehrplanvergleich – Erstsprache*. Agosto 2004. CDPE.
- Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrpläne BKZ-Lehrplan 21. Vergleich der aktuellen Lehrpläne der Kantone Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Freiburg (deutschsprachiger Teil) und Wallis (deutschsprachiger Teil) mit dem Lehrplan 21*. BKZ Geschäftsstelle.
- CIIP. (Ed.). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Disponibile da: www.plandetudes.ch/per
- CIIP. (Ed.). (2012). *Procédures en usage dès 2012 pour l'acquisition et la réalisation de moyens d'enseignement romands*. Disponibile da: www.ciip.ch/FileDownload/Get/271
- D-EDK. (Ed.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da: www.lehrplan.ch
- Consiglio d'Europa. (Ed.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]* (Nachdr.). Berlin, München: Langenscheidt.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarbeitete Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höhle, B. (Ed.). (2010). *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie Verlag.
- IRD. (Ed.). (2017). *Moyens d'enseignement romands et cantonaux utilisés durant la scolarité obligatoire. Suisse romande : 2016-2017*. IRDP. Disponibile da: www.irdp.ch/data/secure/2338/document/francais_cycle_1_cycle_2_1617.pdf
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 20–35). Weinheim, Basel: Juventa.
- OCSE. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. Paris: OECD Publishing. Disponibile da: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en
- Repubblica e Cantone Ticino. (Ed.). (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/piano-di-studio/piano-di-studio-del-cantone-ticino/>

- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *Leseforum*, 2. Disponibile da: www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf
- UMER – Unité des moyens d’enseignement de la CIIP. (Ed.). (2018). *CIIP – MER disponibles : année d’introduction dans les cantons*. CIIP. Disponibile da: http://www.ciip.ch/files/2/Synthese_MER_Planif_par_canton_2018-12-01_finale.pdf
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C., & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (pp. 249–283). Münster / New York: Waxmann.
- Wiesner, E., Leutwiler, L., & Sommer, T. (Eds.). (2016). *Literalität in der (Deutsch-)schweiz – Länderreport ELINET*. PH FHNW.

3.1.8 Bibliografia didattica

- Texte et langue – Aubert, F., & Messeiller, C. (2016). *Texte et langue : aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 2*. Neuchâtel: CIIP.
- L’île aux mots – Bentolila, A., Chappuis, P., & Cherpillod Robinson, A. (2013). *L’île aux mots – français 8e*. Paris; Neuchâtel: Nathan: CIIP.
- Mon manuel de français – Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J., & Rondelli, F. (2010). *Mon manuel de français, Lire Dire Ecrire dans toutes les disciplines 8e*. Paris: Retz.
- S’exprimer en français – Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S’exprimer en français : Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit. In Vol. III et IV*. Bruxelles: DeBoeck & COROME.
- Sprachland – Hediger, H., Büchel, E., Gloor, U., & Schmon, H. (2009). *Sprachland: Sprachlehrmittel für die Mittelstufe*. Bern: Schulverlag plus.
- MITTENDRIN & hoch hinaus – Hermann, S., Riss, M., & Schlachter, D. (2015). *MITTENDRIN & hoch hinaus: Lesebuch für das 6. Schuljahr (5. ed.)*. Bern: Schulverlag plus.
- Lesen. Das Training – Kurse, G., Riss, M., & Sommer, T. (2016). *Lesen. Das Training 2 (Mittelstufe). Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien, 4.–6. Schuljahr (5. unveränderte Auflage)*. Bern: Schulverlag plus.
- Die Sprachstarken – Lindauer, T., & Senn, W. (2011). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule (3., unveränd. Nachdr. 2011)*. Zug: Klett und Balmer.
- Die Welt ist reich – Muntwyler, M., & Rennhard, J. (2003). *Die Welt ist reich. Eine Sammlung von Gedichten für die Mittelstufe der Primarschule (6. ed.)*. Bern: Schulverlag plus.

3.2 Piani di studio e sussidi didattici per la prima lingua seconda

Peter Lenz e Thomas Aeppli

3.2.1 Contesto

Negli anni 2000, in Svizzera, sono state gettate le basi per lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue seconde nelle scuole. Nel marzo del 2004, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha adottato una strategia linguistica (CDPE, 2004) basata essenzialmente su lavori e su risoluzioni svizzere ed europee degli anni precedenti. Tra tali lavori si ricordano in particolare il *Concetto globale delle lingue* (CDPE, 1998), il *Quadro comune europeo di riferimento (QCER)* (Consiglio d'Europa, 2002) e il *Portfolio europeo delle lingue* (Schneider, North, & Koch, 2001). Tra le principali priorità della strategia linguistica figurano l'insegnamento precoce delle lingue seconde (due lingue seconde a livello primario, di cui almeno una lingua nazionale e l'inglese), lo sviluppo di un plurilinguismo funzionale individuale (nel senso di un repertorio multilingue flessibile), nonché lo sviluppo di competenze (inter)culturali e metodologiche (vale a dire le competenze di apprendimento scolastico ma anche per l'apprendimento continuo). Inoltre, si prevede che i livelli da raggiungere siano definiti in futuro sulla base del QCER e che la CDPE stabilisca per le lingue seconde (come anche per altre materie) degli standard nazionali di competenza, verificandone i risultati. Diversi punti definiti nella strategia linguistica sono successivamente ancorati nel *Concordato intercantonale HarmoS* (CDPE, 2007)¹⁹ che mira a standardizzare le strutture e la qualità del sistema scolastico. L'introduzione dell'insegnamento di almeno due lingue seconde a livello di scuola primaria ha reso necessaria una revisione dei piani di studio. Il *Concordato* definisce altresì le modalità di coordinamento delle regioni linguistiche in termini di piani di studio, materiale didattico e strumenti di valutazione. Il maggior coordinamento instauratosi ha favorito un processo di avvicinamento fra regioni con tratti comuni, ma ha pure lasciato spazio a sviluppi divergenti in determinate regioni – in particolare per quel che riguarda la prima lingua seconda insegnata nei cantoni svizzero tedeschi: mentre il francese viene insegnato prima dell'inglese nelle parti tedescofone dei sei cantoni che confinano con la Romandia, negli altri l'ordine è inverso (l'insegnamento dell'inglese inizia prima di quello del francese). In linea di massima, i cantoni possono attuare piani di studio regionali seguendo proprie disposizioni (ad esempio riguardo ad una propria griglia oraria).

Di seguito è presentata una tabella riassuntiva dei piani di studio e dei materiali didattici di rilievo per gli studenti che hanno svolto nel 2017 il test VeCoF nella prima lingua seconda (LS1)²⁰. Segue una descrizione e un confronto relativamente dettagliato dei piani di studio. Il Lehrplan 21 dei cantoni svizzero-tedeschi è stato preso in considerazione, anche se nella primavera del 2017 in nessun cantone era ancora considerato il documento di riferimento per la prima lingua seconda (sebbene fosse al centro della discussione da tempo e stava per essere introdotto proprio nel 2017 ed è quindi probabile che abbia già esercitato una certa influenza sui futuri fruitori del Lehrplan 21). Infine, i sussidi didattici verranno brevemente commentati secondo una ristretta selezione di criteri – un'analisi più dettagliata esula infatti dagli obiettivi del presente capitolo.

¹⁹ Il *Concordato* è entrato in vigore il 1° agosto 2009, in seguito all'adesione del 10° Cantone (cfr. <http://www.edk.ch/dyn/11613.php>). Secondo le disposizioni finali del *Concordato*, il periodo di attuazione era di sei anni a partire da tale data.

²⁰ Benché il Canton Grigioni sia presente nella tabella, non sarà ulteriormente commentato perché la prima lingua seconda non è stata testata nel corso del test VeCoF 2017.

3.2.2 Panoramica dei piani di studio e del materiale didattico per le prime lingue seconde

La tabella seguente fornisce una panoramica sintetica dei piani di studio e del materiale didattico utilizzato nell'anno scolastico 2016/17 nei vari cantoni e nelle diverse regioni. I “Commenti sul piano di studio” riguardano lo stato di avanzamento dell'introduzione dei nuovi piani di studio regionali e le peculiarità cantonali in relazione ai piani di studio delle lingue seconde.

Nella tabella seguente i cantoni sono suddivisi in base alla prima lingua seconda insegnata e ordinati alfabeticamente secondo le loro abbreviazioni: 1) cantoni e parti dei cantoni francofoni in cui si insegna il tedesco; 2) cantoni e parti dei cantoni di lingua tedesca in cui si insegna il francese e il Canton Ticino, dove il francese è anche la prima lingua seconda; 3) cantoni di lingua tedesca che insegnano prima l'inglese; 4) il cantone trilingue dei Grigioni, dove il tedesco, l'italiano o il romancio sono insegnate come lingue seconde a seconda della regione. Nelle zone romance il tedesco è insegnato come seconda lingua.

Tabella 3.5: Panoramica dei piani di studio (per le lingue seconde) validi nei cantoni e del materiale didattico per la prima lingua seconda (LS1)

cantone	LS1	Piano di studio per LS1 in AS 2016/2017	Commenti sul piano di studio	Principali sussidi didattici per LS1	Commenti sui sussidi didattici
1 - Cantoni francofoni e parti di cantoni con LS1 Tedesco					
BE-f	tedesco	PER ²¹	Introduzione del PER 2011/12-2013/14	Tamburin ²²	in classe 8H da AS 2018/19: passaggio a Junior 8 ²³
FR-f	tedesco	PER	Introduzione del PER 2011/12-2014/15	7H: Tamburin 8H: Geni@I ²⁴	in classe 8H da AS 2018/19: passaggio a Junior 8
GE	tedesco	PER	Introduzione del PER 2011/12-2013/14	Tamburin	in classe 8H da AS 2017/18: Passare a Junior 8
JU	tedesco	PER	Introduzione del PER 2011/12-2013/14	Tamburin	in classe 8H da AS 2018/19: passaggio a Junior 8
NE	tedesco	PER	Introduzione del PER 2011/12-2013/14	7H: Tamburin 8H: : geni@I	in classe 8H da AS 2018/19: passaggio a Junior 8
VD	tedesco	PER	Introduzione del PER 2012/13	geni@I	in classe 8H da AS 2017/18: passaggio a Junior 8
VS-f	tedesco	PER	Introduzione del PER 2011/12 (solo 9H) - 2013/14	7H: Tamburin 8H: geni@I	in classe 8H da AS 2017/18: passaggio a Junior 8

²¹ *Plan d'études romand* della Conferenza intercantonale sulla pubblica istruzione della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) (CIIP, 2010).

²² *Tambourin* (Büttner, Kopp, & Alberti, 1996)

²³ *Junior. Deutsch für die Romandie* (Endt, Koenig, Pfeiffhofer, Schomer, & Ritz-Udry, 2017). In Svizzera romanda, il nuovo manuale corrispondente per le classi 5H e 6H è *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie* (Endt, Krulak-Kempisty, & Reitzig, 2014), mentre in classe 7H si insegna con *Junior*.

²⁴ *geni@I* (Funk, Koenig, Koithan, Scherling, Keller, & Mariotta, 2013)

2 - Cantoni di lingua tedesca e parti di cantoni con LS1 francese e Ticino					
BE-d	francese	Passepartout ²⁵	LP21 ²⁶ da AS 2018/2019, ma per LS1&2 ancora Passepartout	Mille feuilles ²⁷	
BL	francese	Passepartout	LP21 da AS 2015/2016, incluso LS. Ma LP21 solo da AS 2018/2019 riferimento principale per LS	Mille feuilles	
BS	francese	Passepartout	LP21 da AS 2015/2016, incluso LS. Ma LP21 solo da AS 2018/2019 riferimento principale per LS	Mille feuilles	
FR-d	francese	Passepartout	LP21 da AS 2019/2020, ma per LS1&2 ancora Passepartout	Mille feuilles	
SO	francese	Passepartout	LP21 da AS 2018/2019 (anche per LS)	Mille feuilles	
VS-d	francese	Passepartout	LP21 da AS 2018/2019, ma per LS1&2 ancora Passepartout	Mille feuilles	
TI	francese	Programma di francese Piano di formazione Piano di studio ²⁸	Introduzione del Piano di studio da AS 2015/16 per 3 anni LS1 francese solo fino alla classe 9H, in seguito diventa materia opzionale LS2 tedesco dalla classe 9H, LS3 inglese da 10H	Alex et Zoé ²⁹	

3 - Cantoni di lingua tedesca con LS1 Inglese					
AG	inglese	Piano di studio del Canton Argovia ³⁰	LP21 da AS 2020/2021 LS2 francese dalla classe 8H in poi	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck ³¹	Here Comes Super Bus nel frattempo sostituito da Double Decker ³²
AI	inglese	Piano di studio EDK-Ost ³³	LP21 da AS 2018/2019 LS2 (francese) lezioni solo a partire dal grado 9H in poi	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Top Deck	Here Comes Super Bus nel frattempo sostituito da Double Decker
AR	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2017/2018	Young World ³⁴	
GL	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2017/2018	Young World	
LU	inglese	Piano di studio BKZ ³⁵	LP21 da AS 2017/2018	Young World	
NW	inglese	Piano di studio BKZ	LP21 da AS 2017/2018	Young World	
OW	inglese	Piano di studio BKZ	LP21 da AS 2017/2018	Young World	

²⁵ *Lehrplan Französisch und Englisch* del progetto Passepartout (Bertschy, Egli Cuenat, & Stotz, 2011; 2015)

²⁶ *Lehrplan 21* della Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK, 2016)

²⁷ *Mille feuilles* (2014)

²⁸ *Programma di francese PER la scuola dell'obbligo* (Carparelli, Delcö, Mascetti, Moresi, & Tantardini, 2004); *Piano di formazione della scuola media* (Repubblica e Cantone Ticino, 2004); *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (Repubblica e Cantone Ticino, 2015)

²⁹ *Alex et Zoé* (Samson, 2011)

³⁰ *Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe* des Kantons Aargau (2016)

³¹ *Here Comes SuPER Bus* (Lobo & Subirà, 2000); *Top Deck* (Lobo & Subirà, 2013)

³² *Double Decker* (Taylor & Watts, 2018)

³³ *Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I* della Conferenza dei direttori cantonali della pubblica istruzione dei Cantoni della Svizzera orientale e del Principato del Liechtenstein (EDK-OST, 2009)

³⁴ *Young World* (Arnet-Clark, Bell, Ritter, Stampfli-Vienny, & Wirrer, 2008)

³⁵ *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* della Conferenza dei direttori della pubblica istruzione della Svizzera centrale (BKZ) (Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz, 2004)

SH	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2019/2020	5H: First Choice 6H/7H/8H/8H: Explorers ³⁶	
SZ	inglese	Piano di studio BKZ	LP21 da AS 2017/2018	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages ³⁷	
SG	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2017/2018	Young World	
TG	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2017/2018	Young World	
UR	inglese	Piano di studio BKZ	LP21 da AS 2017/2018 ma LS2: a partire dalla classe 7H materia opzionale obbligatoria o materia opzionale italiano dalla classe 9H; dalla classe 9H materia obbligatoria francese	5H/6H: Here Comes Super Bus 7H/8H: Messages	
ZG	inglese	Piano di studio BKZ	LP21 da AS 2019/2020	5H: Young World 6H/7H/8H: Explorers	
ZH	inglese	Piano di studio EDK-Ost	LP21 da AS 2018/2019 (fino alla classe 7H), LP21 dalla classe 8H da AS 2019/2020	5H: First Choice o Young World 6H/7H/8H: Explorers o Young World	Alternative obbligate da 6H: deve essere scelta una delle due varianti

4 - Cantone dei Grigioni con tre regioni linguistiche					
GR-d	italiano o reto- romancio	Piano di studio per le scuole elementari del Cantone dei Grigioni ³⁸	LP21 da AS 2018/2019 LS2 inglese a partire dalla classe 7H con proprio piano di studio (basato su Passepartout)	Italiano: 5H/6H/7H/8H Grandi Amici e altri, da 7H anche Amici d'Italia; Retoromancio: 3H/4H/5H: Inscunters, 6H/7H/8H: Bien Success! ³⁹	
GR-i	tedesco	Piano di studio per le scuole elementari del Cantone dei Grigioni ⁴⁰	LP21 da AS 2018/2019 LS2 inglese a partire dalla classe 7H con proprio piano di studio (basato su Passepartout)	5H: Der Grüne Max 1 Neu 6H/7H/8H: Pingpong ⁴¹	Da AS 2017/18 dalla classe 6H: passaggio a geni@l klick A1 ⁴²
GR-r	tedesco	Piano di studio per le scuole elementari del Cantone dei Grigioni ⁴³	LP21 da AS 2018/2019 LS2 inglese a partire dalla 7H con proprio piano di studio (basato su Passepartout)	5H: Sprachwege 6H/7H/8H: Die Sprachstarken ⁴⁴	

³⁶ *First Choice* (Littlejohn & Hammesfahr Schofield, 2013); *Explorers* (Achermann & Sprague, 2007)

³⁷ *Messages* (Goodey, Goodey, & Bolton, 2005)

³⁸ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010a); *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen* Amt für Volksschule und Sport, 2010b)

³⁹ *Grandi Amici* (Lehrmittel Graubünden, 2010); *Amici d'Italia* (Ercolini, Pellegrino, Bolognese & Viappiani, 2013); *Inscunters* (Bacher, Buob, Cavegn, Frei, & Michael, 1995); *Bien Success!* (Item, Binder, Seeli, & Büchler, 1998)

⁴⁰ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010c)

⁴¹ *Der Grüne Max* (Krucak-Kempisty, Reitzig, & Endt, 2013); *Pingpong* (Kopp & Frölich, 2001)

⁴² *geni@l klick A1* (Koenig, Koithan, Scherling, & Funk, 2013)

⁴³ *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen* (Amt für Volksschule und Sport, 2010d)

⁴⁴ *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige* (Collenberg & Stoffel, 2011); *Die Sprachstarken* (Lötscher, Nänny, Sutter, Schmellentin, & Sturm, 2007)

3.2.3 Commento ai piani di studio

Stato di attuazione dei nuovi piani di studio regionali

Gli allievi della svizzera romanda che hanno partecipato all'indagine VeCoF 2017, hanno frequentato il livello primario seguendo già il Plan d'étude romand (PER), siccome questo è entrato in vigore nell'anno 2010. In Ticino, il nuovo Piano di studio è stato introdotto gradualmente per tre anni a partire dal 2015. Per gli allievi testati nel 2017, durante gli anni della scuola primaria (fino al 2016) erano quindi ancora validi i documenti curriculari introdotti dal 2004 in poi⁴⁵, in particolare il *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*, che stabilisce requisiti a livello trasversale (5H-9H) per l'insegnamento del francese in vista dell'introduzione dell'insegnamento obbligatorio dell'inglese (oltre al francese e al tedesco). Nello specifico per la Scuola Media (gradi 8H-11H) esistono due documenti curriculari compatibili con il *Programma: il Piano di formazione della scuola media e i Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese* (2006).

La situazione piuttosto complessa nella Svizzera tedesca rispecchia l'evoluzione dell'attuazione del *Concordato HarmoS*: si è passati da molti piani di studio cantonali, per lo più coordinati all'interno delle regioni educative, verso tre soli piani di studio regionali (che, tuttavia, possono essere variati a causa di adattamenti operati a livello cantonale). Nei sei cantoni Passepartout (BE, BL, BS, FR_d, SO e VS_d) la situazione non è uniforme: il *Lehrplan Französisch und Englisch* è stato sviluppato sulla base di un accordo intercantonale del 2006 ed è stato attuato come piano di studio come progetto dal 2011 (una versione definitiva è disponibile dal 2015). Dopo l'indagine VeCoF 2017, il Canton Soletta è passato al Lehrplan 21. Nei Cantoni Basilea Città e Basilea Campagna, il Lehrplan 21 era già stato introdotto nell'anno scolastico 2015/16, cioè nelle classi 7H e 8H degli allievi esaminati, ma solo nel 2018/19 per le lingue seconde. Anche il Canton Berna e i Cantoni di Friburgo e Vallese stanno introducendo nelle scuole di lingua tedesca il Lehrplan 21, ma per le lingue seconde continua ad essere applicato il piano di studio Passepartout. Nei cantoni della Svizzera tedesca che insegnano l'inglese come prima lingua seconda, nel 2017 erano ancora in vigore i piani di studio più vecchi: nei sei cantoni della Svizzera centrale, il *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* del 2004 (Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz, 2004); nei cantoni della Svizzera orientale (compreso Zurigo), il piano di studio *Lehrplan Englisch, Primarstufe und Sekundarstufe I* dal 2009 (EDK-OST, 2009); e nel Canton Argovia, il piano di studio cantonale rimane in vigore fino al 2020. L'attuale piano di studio per l'inglese risale al 2016. Nel 2017, nelle tre regioni linguistiche del Cantone dei Grigioni erano in vigore dei piani di studio cantonali che verranno sostituiti dall'anno scolastico 2018/19 da varianti del Lehrplan 21.

3.2.4 Requisiti e caratteristiche dei piani di studio per la prima lingua seconda

Ci sono molte somiglianze tra i piani di studio che si applicavano agli allievi coinvolti nell'indagine VeCoF 2017. Ciò non sorprende, poiché tutti questi piani di studio sono stati elaborati dopo l'adozione della *Strategia linguistica* (CDPE, 2004) e mirano, tra l'altro, ad attuarla – esattamente come lo vogliono fare, a seconda dell'anno in cui sono stati adottati, anche il *Concordato HarmoS* (CDPE, 2007) e gli standard educativi nazionali (*Competenze fondamentali*, CDPE, 2011). Il Lehrplan 21 vuole esplicitamente armonizzare i piani di studio in vigore nel 2014 – vi si parla di «gegenseitige inhaltliche Zusammenführung» (integrazione comune dei contenuti) – delle regioni EDK-Ost, della Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz nonché del Canton Argovia. Inoltre, tale Lehrplan 21

⁴⁵ Nel 2004 sono state introdotte in Ticino le lezioni obbligatorie di inglese per soddisfare un requisito della strategia linguistica. Il piano di insegnamento è stato coordinato in modo da obbligare gli allievi a frequentare solo due delle tre materie di lingua seconda (francese, tedesco, inglese) durante le scuole medie, rendendo opzionale il francese a partire dalla terza media (10° anno scolastico).

mira a un allineamento con il piano di studio Passepartout⁴⁶ laddove “possibile e opportuno” (D-EDK, 2014).

Le analogie sono evidenti a livello dell'importanza conferita all'apprendimento delle lingue seconde, della definizione delle competenze, delle tipologie e dell'ampiezza degli obiettivi formativi e dei rispettivi contenuti dell'insegnamento, nonché della concezione sull'apprendimento e sulla didattica (anche se quest'ultima non sarà trattata in modo specifico). Le differenze, invece, si riscontrano soprattutto nell'importanza accordata a diversi ambiti e obiettivi. Varia inoltre anche il livello di competenze linguistiche comunicative da raggiungere al termine della classe 8H.

Importanza dell'insegnamento delle lingue seconde

Il modo in cui il Lehrplan 21 spiega l'importanza dell'insegnamento delle lingue nella sezione "Sprachen und Gesellschaft" (Lingue e società) è rappresentativo anche di altri piani di studio: la lingua è uno strumento per acquisire sapere, entrare in contatto e comunicare. Attraverso una lingua, le persone possono esprimersi e partecipare alla vita sociale. La comunicazione trascende i confini linguistici e culturali, motivo per cui l'istruzione linguistica e interculturale è importante. L'educazione linguistica contribuisce ad un uso consapevole della lingua. In un paese multilingue e multiculturale, la conoscenza delle lingue nazionali crea identità. In un mondo interconnesso, inoltre, le competenze nelle lingue nazionali e in inglese aprono opportunità in ambito personale, sociale e professionale. A questo riguardo, sono più espliciti i piani di studio per la lingua inglese del BKZ, dell'EDK-OST e del Canton Argovia rispetto al Lehrplan 21. Questi piani di studio evidenziano in particolare aspetti funzionali della lingua: in essi si parla dell'inglese come lingua della mobilità, del lavoro, ma anche della vita quotidiana dei giovani in Svizzera. Anche per il francese vengono menzionati aspetti economici e di rilevanza nella comunicazione internazionale (all'interno del mondo francofono), come ad esempio nel piano di studio Passepartout. Tutti i piani di studio, infine, considerano l'apprendimento delle lingue seconde a scuola, e in particolare la prima lingua seconda, come un valore aggiunto per la formazione continua o per l'apprendimento continuo delle lingue. È tuttavia da notare che i suddetti piani di studio si distinguono nella misura in cui tale funzione propedeutica è considerata rispetto al valore funzionale delle competenze linguistiche. Il Plan d'études romand (per la lingua tedesca) e il Programma ticinese (per la lingua francese) sono più orientati a sottolineare il valore propedeutico o educativo dell'apprendimento linguistico, mentre i piani di studio per la materia inglese sopra citati evidenziano maggiormente la funzionalità della lingua.

Come sono definite le competenze linguistiche?

Le competenze in una lingua seconda sono generalmente inquadrare come parte di un repertorio multilingue: non si imparano nuove lingue da zero, e lo studio di queste lingue non rimane un'attività a sé stante, ma tale studio influisce a sua volta sulle altre lingue del repertorio multilingue, nonché sulla capacità di riflettere sulle lingue e sulle loro peculiarità (consapevolezza linguistica). La competenza linguistica, come definita negli obiettivi formulati nei piani di studio, è intesa come competenza linguistica comunicativa che consente atti linguistici. Ciò riflette l'approccio orientato all'azione del *QCER*. Come in tale approccio, anche nei piani di studio si evidenzia l'importanza dell'acquisizione di strategie d'uso della lingua. «Per *strategia* si intende una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri» (Consiglio d'Europa, 2002, p.12). Se sono disponibili solo competenze linguistiche elementari, tali strategie sono spesso intese a compensare le lacune linguistiche. Questo concetto intende la competenza linguistica come un insieme di competenze linguistiche parziali, in particolare di

⁴⁶ Al momento dell'introduzione del Lehrplan 21 il piano di studio Passepartout era in fase di progetto (Bertschy, Egli Cuenat, & Stotz, 2011).

vocabolario, di pronuncia, di grammatica, e in parte anche di ortografia. I piani di studio, per contro, considerano l'acquisizione di abilità parziali come un obiettivo importante ma secondario. Sono tutti concordi nel dare maggiore importanza alla capacità di comunicare e di agire, soprattutto a livello delle scuole elementari, rispetto alla qualità linguistica o alla correttezza. Nei piani di studio, le competenze interculturali sono presentate sia come un ambito di competenze distinte dall'insegnamento delle lingue, sia come componenti necessarie a sviluppare l'abilità comunicativa (ad esempio nel PER), poiché laddove bisogna confrontarsi con testi e interlocutori con background culturali differenti, è necessario avere delle conoscenze e competenze interculturali.

Gamma degli obiettivi di apprendimento da raggiungere

La competenza comunicativa o, altrimenti detto, la capacità di usare la lingua rispetto alle diverse abilità è l'obiettivo d'apprendimento principale in tutti i piani di studio. Differiscono invece il peso dato alle singole abilità così come anche i livelli di competenza da raggiungere (livelli *QCER*) alla fine della classe dell'8° anno scolastico. La maggior parte dei piani di studio sottolinea che, poiché le competenze ricettive si sviluppano più rapidamente di quelle produttive, è opportuno che l'avvicinamento alla lingua seconda avvenga tramite le prime. I piani di studio dell'EDK-Ost, del Ticino e il PER prevedono inoltre uno sviluppo della produzione orale prima della produzione scritta. I livelli di competenza da raggiungere nella classe dell'8° anno scolastico (cioè la fine della scuola elementare, ad eccezione del Ticino, dove gli allievi dell'8° anno scolastico frequentano il primo anno del secondario I) nelle diverse abilità riflettono in parte queste aspettative (vedi tabella 3.6).

Tabella 3.6: Livelli di competenza da raggiungere suddivisi per le abilità comunicative alla fine dell'8° anno scolastico rispetto alle *Competenze di base* e ai piani di studio

Documento	Abilità	Comprensione orale	Comprensione scritta	Partecipazione a delle conversazioni	Produzione orale continua	Scrittura
Competenze fondamentali (CDPE)		A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Prospettiva (CDPE)		A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Lehrplan 21		A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Canton Argovia		A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
BKZ		A2.1-A2.2	A2.1-A2.2	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1	A1.2-A2.1
EDK-Ost		A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
Passepartout		A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A1.2
PER		A1.2	A1.2	A1.2	A1.2	A1.2
Piano di studio		7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2	7H: A1.2 9H: A2.2
Programma		7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1+ 9H: A2+	7H: A1 9H: A2	7H: A1 9H: A2	7H: -- 9H: A2

Le competenze fondamentali valide per la CDPE e i livelli di base stabiliti nel PER si situano in tutte e cinque le abilità al livello A1.2, quindi a quello più basso. Tutti i piani di studio eccetto il PER prevedono almeno nell'ascolto e nella comprensione scritta dei livelli che corrispondono alla "prospettiva"

formulata anche nelle *Competenze fondamentali* (CDPE, 2011), cioè A2.1.⁴⁷ Il Lehrplan 21, il piano di studio EDK-Ost, il piano di studio del progetto Passepartout e i piani di studio ticinesi prevedono inoltre di raggiungere nella produzione orale il livello A2.1⁴⁸. Il Piano di studio è l'unico che prevede un A2.1 anche nella produzione scritta. È da notare che il Programma ticinese del 2004 non specifica un livello per la produzione scritta alla fine della classe 7H (fine della scuola elementare ticinese), anche se nel piano di studio sono previste attività di scrittura. In un primo momento queste attività di scrittura si limitano, tuttavia, principalmente alla riproduzione di strutture linguistiche date. Il piano di studio del Canton Argovia e il piano di studio del BKZ sono gli unici che distinguono, per ogni abilità, tra livelli di base e livelli elevati alla fine della scuola primaria.

I piani di studio sono congruenti rispetto a numerose categorie di obiettivi formativi e di contenuti di apprendimento – con priorità tuttavia differenti. Di seguito è riportato un elenco delle categorie di competenze che si ritrovano in posizione prominente nei piani di studio (di solito in elenchi di obiettivi di riferimento) che verranno commentati in seguito. Per disporre di un punto di riferimento, si elencano dapprima le aree di competenza menzionate negli standard educativi nazionali.

Tabella 3.7: Categorie di obiettivi di apprendimento nelle competenze fondamentali

- Comprensione orale
- Comprensione scritta
- Produzione orale in interazione
- Produzione orale monologica
- Scrittura
- Mediazione linguistica
- Competenze interculturali (attitudini, conoscenze e abilità)
- Competenze metodologiche (strumenti, strategie di apprendimento delle lingue, transfer interlinguistico)

Per quanto riguarda le competenze fondamentali, le prime cinque categorie nella tabella 3.7 hanno un rilievo particolare poiché per esse sono stati formulati standard minimi obbligatori (competenze fondamentali) che si applicano a tutti gli apprendenti alla fine della scuola elementare (classe 8H). La mediazione linguistica (intesa come trasmissione di informazioni in un'altra lingua), le competenze interculturali (attitudini, conoscenze e abilità necessarie per rapportarsi con la propria e le altre culture) e le competenze metodologiche (conoscenza di strumenti e strategie per l'apprendimento delle lingue, capacità di transfer interlinguistico) sono state aggiunte alle competenze fondamentali per la loro importanza rispetto agli obiettivi formativi centrali della scuola (CDPE, 2011).

La seguente panoramica delle categorie di obiettivi prioritari comprende tutti i piani di studio seguiti dai gruppi di studenti coinvolti nell'indagine VeCoF svoltasi nella primavera del 2017 (pure il Lehrplan 21).

⁴⁷ Nelle *Competenze fondamentali*, la CDPE formula una “prospettiva” con requisiti più elevati che potrebbero essere applicati una volta attuate le varie misure della strategia linguistica (CDPE, 2011).

⁴⁸ Siccome in Ticino il passaggio al livello secondario I avviene un anno prima, i livelli di competenza da raggiungere sono formulati per gli anni 7H (ultimo anno di scuola primaria) e 9H (fine delle lezioni obbligatorie di francese). Per la classe 8H, si assume qui il livello intermedio.

Tabella 3.8: Categorie di obiettivi di apprendimento evidenziati nei programmi di studio

Lehrplan 21	Piano di Studio della Scuola dell'Obbligo del Canton Argovia
<p>Ascolto (comprese strategie e mediazione linguistica)</p> <p>Lettura (comprese strategie e mediazione linguistica)</p> <p>Produzione orale (comprese strategie e mediazione linguistica)</p> <p>Scrittura (comprese strategie e mediazione linguistica)</p> <p>“Lingue in primo piano” (“Sprache(n) im Fokus”) (consapevolezza linguistica, vocabolario, pronuncia, grammatica, ortografia, riflessione sull'apprendimento e sulla progettazione linguistica)</p> <p>“Culture in primo piano” (“Kulturen im Fokus”) (conoscenze, atteggiamenti, azioni)</p>	<p>Competenza interculturale</p> <p>Competenze linguistiche basate sulla pratica (suddivise per abilità e per abilità integrate)</p> <p>Strumenti linguistici (vocabolario, pronuncia, ortografia)</p> <p>Consapevolezza linguistica, riflessione metalinguistica</p> <p>Competenze strumentali (strategie generali, strategie linguistiche, strategie di comunicazione, strategie metacognitive, autovalutazione)</p>
Piano di studi per l'inglese del BKZ	Piano di studi per l'inglese della EDK-Ost
<p>Obiettivi linguistici</p> <p>abilità ricettive: ascolto, lettura</p> <p>abilità produttive: parlare, scrivere</p> <p>vocabolario e strutture</p> <p>Obiettivi interculturali (conoscenze socioculturali, competenze culturali)</p> <p>Obiettivi a livello del contenuto</p> <p>Obiettivi strumentali (strategie di apprendimento, strategie di comunicazione)</p>	<p>Obiettivi linguistici</p> <p>competenza linguistiche basate sulla pratica (abilità ricettiva orale e scritta, abilità produttiva orale e scritta)</p> <p>strumenti linguistici (vocabolario, pronuncia, ortografia, strutture grammaticali, consapevolezza linguistica e riflessione metalinguistica)</p> <p>Obiettivi socioculturali: competenze interculturali (apertura, conoscenze e abilità)</p> <p>Obiettivi strumentali (strategie generali, strategie linguistiche, strategie di comunicazione, strategie di apprendimento del vocabolario, controllo personale dei processi di apprendimento: strategie metacognitive, autovalutazione)</p>
Piano di studi del progetto Passepartout	Plan d'études romand (PER)
<p>Area I: competenze linguistiche basate sulla pratica in contesto scolastico ed extrascolastico (comunicazione orale e scritta e gestione delle attività, strategie di comunicazione)</p> <p>Area II: consapevolezza linguistica e culturale</p> <p>conoscenze, atteggiamenti e competenze (analisi e riflessione linguistica, apertura alle culture, percezione e comprensione di tratti culturali)</p> <p>Area III: competenze strategiche di apprendimento delle lingue, emozione linguistica, riflessione sull'apprendimento delle lingue (riflessione sul processo di apprendimento, acquisizione e transfer di strategie di apprendimento e tecniche di lavoro)</p> <p>Strumenti linguistici (vocabolario incl. espressioni fisse, pronuncia, ortografia, grammatica)</p>	<p>Quattro obiettivi generali per le lingue (che coinvolgono tutte le materie):</p> <p>Imparare a comunicare e comunicare</p> <p>Padroneggiare il funzionamento delle lingue / riflessione metalinguistica</p> <p>Creare riferimenti culturali</p> <p>Sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti delle lingue e dell'apprendimento delle lingue</p> <p>Attuazione attraverso l'acquisizione di competenze in otto aree tematiche (per il tedesco solo cinque sono prioritarie; qui senza parentesi quadre):</p> <p>Comprensione orale</p> <p>Comprensione scritta</p> <p>Produzione orale (interazione e produzione)</p> <p>Produzione scritta</p> <p>[Accesso alla letteratura]</p> <p>Funzionamento della lingua (vocabolario, ortografia, pronuncia, grammatica, uso di strumenti)</p> <p>Eventualmente approcci interlinguistici</p> <p>[Scrittura e strumenti comunicativi]</p>
Piano di studio (Canton Ticino)	Programma di francese Piano di formazione della scuola media (Canton Ticino)
<p>Comprensione orale e strategie corrispondenti</p> <p>Comprensione scritta e strategie corrispondenti</p> <p>Produzione orale (interazione e produzione) e strategie corrispondenti</p> <p>Produzione scritta e strategie corrispondenti</p> <p>Plurilinguismo e interculturalità (consapevolezza linguistica, consapevolezza interculturale, capacità di apprendimento / autonomia di apprendimento)</p>	<p>Obiettivi formativi (primari):</p> <p>risvegliare la curiosità cognitiva e affettiva sulle lingue e su altri settori</p> <p>sviluppo di competenze strategiche per l'apprendimento delle lingue</p> <p>Obiettivi “strumentali” (secondari):</p> <p>comprensione dell'ascolto</p> <p>comprensione della lettura</p> <p>produzione orale (interazione e produzione)</p> <p>produzione scritta</p> <p>Sotto aree da sviluppare in classe:</p> <p>strategie di apprendimento / autonomia di apprendimento (strategie metacognitive, cognitive, socio-affettive)</p> <p>vocabolario</p> <p>grammatica</p> <p>conoscenza culturale</p>

Nel *Lehrplan 21*, le abilità comunicative sono affiancate dalle relative competenze strategiche nonché dalla mediazione linguistica, considerando le competenze ad essa legate. Tali strategie sono volte primariamente a superare problemi dovuti a competenze linguistiche ancora insufficienti. Le strategie vengono quindi applicate e al contempo percepite coscientemente al fine di favorirne il transfer in altri contesti. Il *Lehrplan 21* formula obiettivi relativi agli atti linguistici sia per le abilità primarie (ascolto, ecc.) sia per le competenze di mediazione che per le strategie. L'ambito "Lingue in primo piano" ("Sprache(n) im Fokus") copre un'ampia gamma di conoscenze e competenze legate alle conoscenze linguistiche parziali, alla comprensione del funzionamento dell'apprendimento delle lingue e dell'apprendimento delle stesse: consapevolezza linguistica, vocabolario, pronuncia, grammatica, ortografia, riflessione metalinguistica e pianificazione dell'apprendimento delle lingue. Anche in quest'area, le competenze da raggiungere sono (con pochissime eccezioni) formulate direttamente come dei "savoir faire". Tali competenze si riferiscono da un lato all'uso della lingua, dall'altro all'acquisizione autonoma della competenza (ad es. derivazione delle regole di pronuncia). Nei piani di studio per il francese, l'area "Culture in primo piano" ("Kulturen im Fokus") comprende la conoscenza dei territori di lingua francese (a confronto), la riflessione sulle proprie attitudini verso quest'area culturale come anche i contatti con le persone e le produzioni culturali di tali territori.

Il *Piano di studio della scuola elementare del Canton Argovia* elenca in dettaglio gli obiettivi di riferimento per l'insegnamento dell'inglese, li descrive e fornisce informazioni sulla loro attuazione didattica. Copre molte categorie di obiettivi d'apprendimento per i quali il *Lehrplan 21* formula delle competenze. La mediazione linguistica, tuttavia, è completamente assente. Le competenze interculturali come pure la consapevolezza linguistica e la riflessione linguistica si riferiscono fortemente all'area di lingua e cultura inglese e all'apprendimento dell'inglese, ciononostante il transfer di competenze in altri contesti è menzionato almeno marginalmente. Gli obiettivi strumentali da raggiungere riguardano, da un lato, il transfer delle conoscenze linguistiche pregresse e l'uso delle strategie di apprendimento delle lingue e di comunicazione esistenti specificamente a favore dello sviluppo di competenze in lingua inglese e, dall'altro, lo sviluppo delle capacità di apprendimento e di autovalutazione (autonomia dell'allievo) in generale.

Nel *Piano di studio per l'inglese del BKZ*, pubblicato già nel 2004, gli obiettivi generali sono presentati in maniera succinta. Solo per le competenze comunicative nelle cinque abilità principali gli obiettivi sono ampiamente formulati come dei "saper fare" di livelli presentati nel progetto IEF – progetto sul quale poi si è basato *lingualevel* (Lenz & Studer, 2007). Per la sezione "vocabolario e strutture" si fa riferimento agli obiettivi di determinati manuali e alle formulazioni dei "savoir faire". Nella sottosezione "conoscenze socioculturali" degli obiettivi interculturali, il piano di studio menziona sia l'acquisizione di conoscenze culturali sia il confronto del "mondo della lingua target" con il "mondo del paese d'origine". Le "competenze culturali" comprendono le "competenze sociali", interpretate, ad esempio, come comportamenti conformi alle convenzioni, e le "competenze interculturali" (ad esempio, la capacità di mettere in relazione le culture tra loro o di affrontare equivoci interculturali). A differenza di altri piani di studio, il piano di studio BKZ, negli obiettivi generali e alla voce "obiettivi a livello del contenuto" ("inhaltliche Ziele"), specifica le caratteristiche dei contenuti da trattare, ossia: adattati al livello, orientati agli interessi e alle esperienze degli allievi, stimolanti, pertinenti rispetto agli obiettivi formativi e in grado di stimolare atti comunicativi. La questione relativa alla scelta dei contenuti orientata agli allievi è una componente ricorrente dei programmi di studio, ma non compare altrove tra gli obiettivi. Rispetto al *Lehrplan 21*, il piano di studio del BKZ è meno orientato alla riflessione, preferendo invece sottolineare lo sviluppo di atteggiamenti e del transfer delle modalità di apprendimento in altre situazioni. Il confronto di Bucher (2015) indica anche la mancanza di obiettivi nell'ambito della mediazione linguistica e dei tratti estetici di testi.

Il *Piano di studio per l'inglese dell'EDK-Ost* corrisponde in gran parte, per gli obiettivi generali, al *Lehrplan 21*, suo successore. Gli obiettivi sono descritti in termini più generali, ma contengono

precisazioni riguardo alle competenze e indicazioni piuttosto dettagliate riguardo all'attuazione didattica. Con queste indicazioni, il piano di studio dell'EDK-Ost differisce fortemente dal piano di studio del BKZ, ma mostra diverse corrispondenze rispetto al piano di studio del Canton Argovia. Rispetto al Lehrplan 21, si nota che lo sviluppo delle competenze linguistiche in una lingua (inglese) è chiaramente prioritario rispetto a un approccio orientato alla didattica del plurilinguismo.

Il ***Piano di studio per il francese e l'inglese dei Cantoni Passepartout*** è più completo di altri ed è evidentemente concepito come strumento di riferimento per la formazione di base e continua. Per quanto riguarda l'orientamento generale (apprendimento nel contesto del plurilinguismo e della multiculturalità) e le categorie di obiettivi di apprendimento, esso è ampiamente comparabile con il Lehrplan 21. Il documento *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21* (D-EDK, 2014) mostra in dettaglio fino a che punto la versione del progetto del piano di studio Passepartout 2011 e del Lehrplan 21 corrispondono nei contenuti, nonostante notevoli differenze di sistematizzazione. Solo nella versione finale del piano di Passepartout del 2015 l'area di competenza “risorse linguistiche” appare esplicitamente come categoria di obiettivi, anche se le singole competenze da raggiungere non sono descritte; tale ambito rimane chiaramente marginale. I contenuti nell'ambito delle “risorse linguistiche” vengono riferiti ad attività e argomenti trattati. Per quanto riguarda la grammatica, la sezione “Référentiel” illustra quali fenomeni grammaticali si ritrovano in determinati atti comunicativi e potrebbero dunque essere trattati in tale contesto. Il Lehrplan 21, invece, formula degli obiettivi per il vocabolario, la pronuncia, la grammatica e l'ortografia allo stesso modo come per le altre aree di competenza.

Il ***Plan d'études romand (PER)*** si distingue per il modo in cui la sezione “lingue” è trattata in maniera integrata. In linea di principio, il PER presenta quattro obiettivi basilari, al cui raggiungimento devono contribuire il francese, le lingue seconde apprese su base obbligatoria e volontaria e, in linea di principio e in misura diversa, tutte le materie scolastiche. Il PER propone otto aree tematiche di apprendimento (“axes thématiques d'apprentissage”) per l'acquisizione di competenze nell'area curricolare delle lingue, di cui solo cinque (oppure sei, se le risorse sono sufficienti) sono rilevanti anche per l'insegnamento del tedesco: comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta, funzionamento della lingua ed eventualmente approcci interlinguistici (*Éveil aux langues* con l'aiuto del supporto didattico *EOLE*⁴⁹). L'approccio interlinguistico viene perseguito principalmente nelle lezioni di francese. Gli obiettivi di apprendimento nel campo della mediazione linguistica non sono menzionati nel PER, il che può essere giustificato anche dal fatto che le competenze fondamentali della CDPE sono state rilasciate solo nel 2011, quando il PER era già stato completato. L'insegnamento della prima lingua seconda nel PER si concentra sullo sviluppo delle competenze comunicative nella rispettiva lingua. Gli obiettivi di apprendimento nell'area del “funzionamento della lingua” riguardano la padronanza del vocabolario tedesco, della pronuncia tedesca, ecc. Sebbene si faccia riferimento a competenze trasferibili o interdisciplinari come le strategie di apprendimento, esse non sono formulate esplicitamente come obiettivi di apprendimento di una materia rispetto ai piani di studio di altre materie.

Anche il ***Piano di studio*** si concentra su obiettivi relativi alla capacità di agire linguisticamente. Tali obiettivi sono descritti analogamente ai descrittori dei livelli del *QCER*. Il Piano di studio tratta le strategie di utilizzo del linguaggio in modo più sistematico e approfondito rispetto ad altri piani di studio. Rispetto a ciascuna delle aree di competenza comunicativa, esso descrive come potrebbero essere messe in atto delle strategie di pianificazione, esecuzione, monitoraggio e riparazione della rispettiva abilità, come ad esempio nel contesto di un ascolto. Nonostante ciò, il Piano di studio non definisce obiettivi per le strategie stesse. Per quanto riguarda il quinto settore di competenza, molto ampio e dedicato a tematiche relative alla didattica integrata delle lingue, il Piano di studio fornisce invece obiettivi relativamente concreti per le tre fasi della scuola dell'obbligo. Si tratta di atteggiamenti, competenze e

⁴⁹ Perregaux, Frascotti, Balsiger, Jeannot, De Pietro, & Gremion (2003).

conoscenze relative al plurilinguismo e all'interculturalità, vale a dire consapevolezza linguistica, consapevolezza interculturale e capacità di apprendimento / autonomia di apprendimento.

I documenti relativi ai piani di studio ticinesi del 2004, il *Programma di francese* e il *Piano di formazione della scuola media*, danno maggior rilievo agli obiettivi formativi volti a favorire l'avvio di ulteriori apprendimenti e ulteriori esperienze che a obiettivi “strumentali” intesi come obiettivi relativi all’agire linguistico. Vi sono descritte le competenze necessarie a raggiungere tali obiettivi formativi, mentre manca la formulazione di relative aspettative concrete. Diversamente accade per gli obiettivi direttamente riferiti alle competenze comunicative. A tal fine vengono riprese o adattate le griglie e le scale di una precedente versione del *QCER* (Council of Europe, 1998), in particolare quelle sulle competenze comunicative necessarie ad agire linguisticamente, sulle strategie di comunicazione e sugli aspetti qualitativi della produzione orale e scritta. Per darvi maggior concretezza, singoli contenuti da acquisire sono elencati per anno scolastico o livello. Si tratta di raccolte di attività linguistiche con riferimenti al vocabolario richiesto e di elenchi di contenuti grammaticali.

Nel complesso, si può affermare che le competenze linguistiche testate nel 2017, comprese la comprensione scritta e orale, sono definite come competenze fondamentali in tutti i programmi di studio. I piani di studio differiscono nel modo in cui formulano altri obiettivi e dal rigore con cui vengono realizzati. A seconda dei piani di studio, varia il livello delle competenze da raggiungere. Tuttavia, questi livelli non sono mai inferiori alle competenze fondamentali specificate dalla CDPE: in tal senso, le premesse per un'equa valutazione del raggiungimento delle competenze fondamentali sono date. Discutibile sarebbe invece l'equità di queste premesse se l'indagine VeCoF si fosse interessata all'intera gamma di competenze degli allievi. Le competenze fondamentali della prima lingua seconda, il cui standard minimo è relativamente basso (livello A1.2) lasciano volutamente spazio allo sviluppo della mediazione linguistica e delle competenze interdisciplinari (CDPE, 2011). La dotazione oraria messa a disposizione di una determinata materia è spesso correlata, negli studi, a un maggiore profitto scolastico. È tuttavia difficile distinguere il tempo dedicato a lezione allo sviluppo di comprensione orale o scritta da lezioni dedicate ad altre materie. Non è chiaro, ad esempio, come il lavoro sulle strategie di apprendimento e di comunicazione contribuisca a migliorare la capacità di comunicare. Lo stesso vale per lo sviluppo di atteggiamenti, per la consapevolezza linguistica e per le competenze interculturali.⁵⁰

L'impatto dei piani di studio dipende in larga misura da come vengono attuati in classe. I materiali didattici definiscono delle priorità e forniscono attività didattiche specifiche che certamente hanno un influsso determinante sul processo di apprendimento. A ciò si aggiungono gli effetti derivanti dal modo in cui l'insegnante anima l'insegnamento e l'apprendimento.

3.2.5 Commento sui sussidi didattici

Qui di seguito si commentano brevemente i materiali didattici più frequentemente utilizzati⁵¹ in modo da rendere visibili i loro orientamenti principali.

La panoramica nella tabella 1 mostra che l'introduzione di un nuovo piano di studio non è necessariamente coordinato direttamente con l'introduzione di un nuovo manuale. Nella Svizzera romanda, ad esempio, si è continuato ad utilizzare il manuale *Tamburin*, introdotto già nel 1998 come

⁵⁰ Più ancora che le risorse dedicate a singole lezioni, va considerata la dotazione oraria: un confronto fra i cantoni dimostra che gli allievi dei cantoni con le dotazioni orarie più elevate tra l'inizio dell'apprendimento nella classe 5H (Zurigo 4H) e la classe 8H hanno frequentato il 40% in più di lezioni in prima lingua seconda rispetto agli allievi dei cantoni con le dotazioni orarie più basse.

⁵¹ Sebbene in diverse regioni si usino nella classe 8H diversi sussidi didattici, essi sono stati stabiliti dai cantoni e sono obbligatori (Wirthensohn, 2016). Il caso particolare del Canton Zurigo con la scelta obbligatoria dei sussidi didattici per l'insegnamento dell'inglese sarà trattato brevemente qui di seguito.

manuale per la scuola elementare, anche dopo l'introduzione del PER in vigore dal 2011 (Berger, 2009). È simile il caso di *geni@l* (utilizzato in parte nella classe 8H), se si considera che si tratta essenzialmente di una versione aggiornata del manuale *Sowieso* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner, & Strätz, 1994). Anche questo è stato introdotto nel 1998. *Tamburin* è stato sostituito nei cantoni da *Der grüne Max* non prima del 2014, *geni@l* da *Junior* non prima del 2016. Di conseguenza, gli allievi coinvolti nel test VeCoF 2017 studiavano il tedesco quando il PER era già in vigore, ma con manuali elaborati nel periodo precedente al PER. Entrambi i manuali più vecchi sono orientati alla comunicazione e si concentrano sullo sviluppo delle abilità linguistiche e delle competenze comunicative. *Tamburin* si caratterizza inoltre per un orientamento al confronto interculturale, e *geni@l* sull'acquisizione di strategie di apprendimento (“imparare ad imparare”). Nonostante la “differenza generazionale” tra l'introduzione del PER e i due sussidi didattici, i loro contenuti sono concordanti in larga parte.

Alex & Zoé, tutt'ora in uso nel canton Ticino, è stato introdotto nell'anno scolastico 2004/05 (Tamagni Bernasconi, 2007) nell'ambito della riorganizzazione dell'insegnamento delle lingue seconde (tre lingue seconde nella scuola dell'obbligo), contemporaneamente ai nuovi piani di studio. *Alex & Zoé* si concentra su un approccio ludico volto alla riproduzione di parole, espressioni fisse e brevi dialoghi spendibili in situazioni comunicative orali. Lo sviluppo delle competenze scritte è successivo. *Alex & Zoé* mira anche allo sviluppo di abilità specifiche come l'ascolto e la produzione orale. La scelta di contenuti rilevanti e la riflessione hanno invece un ruolo secondario. In questo senso, *Alex & Zoé* copre solo parzialmente gli ambiti di competenza tracciati nel Piano di studio.

Nella Svizzera tedesca, *Mille feuilles* per il francese e *Young World* per l'inglese sono i sussidi didattici più utilizzati. Entrambi sono strumenti didattici creati per il contesto svizzero e destinati a mettere in pratica un insegnamento delle lingue in linea con la strategia linguistica della CDPE. Ciononostante, differiscono notevolmente. *Mille feuilles* si caratterizza per una scelta di testi di lettura e ascolto in gran parte autentici (e di conseguenza impegnativi), nonché per un approccio didattico volto preparare gli studenti ad affrontarli – spesso si tratta di testi espositivi su “argomenti rilevanti per l'istruzione”. Una simile attenzione per i testi espositivi linguisticamente impegnativi e per le strategie volte a gestire tali testi si può trovare nei materiali didattici inglesi *First Choice* ed *Explorers* così come *Top Deck*. L'uso di questi materiali didattici, con un marcato orientamento ai contenuti e una scarsa enfasi sugli strumenti linguistici, ha portato ad accesi dibattiti ancora in corso.⁵² Nel Canton Zurigo, dopo un'intensa discussione, si è deciso di offrire la possibilità di scegliere se insegnare con *First Choice* o *Young World* oppure farlo con *Explorers* o *Young World* (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012). *Mille feuilles* ha subito diversi adattamenti, principalmente sotto forma di materiali aggiuntivi per l'acquisizione e l'approfondimento di importanti strumenti linguistici e di comunicazione. *Young World* è un manuale per l'insegnamento dell'inglese più “classico”. Anche se lavora con testi espositivi abbastanza impegnativi, rilevanti dal punto di vista del contenuto e in parte autentici, pone meno enfasi sul contenuto e si concentra piuttosto su attività comunicative e sul lavoro da svolgere in base a una selezione di strumenti linguistici. Sono presenti, ma occupano meno spazio, anche attività di riflessione destinate agli allievi, ad esempio sulle strategie di apprendimento e di comunicazione. Più spesso sono presenti invece delle fasi di riflessione sui fenomeni della lingua inglese.

Nel complesso, i materiali didattici presentati per la prima lingua seconda seguono approcci piuttosto diversi. In tutti loro, tuttavia, lo sviluppo delle competenze linguistiche comunicative svolge un ruolo importante. Per la comprensione orale e scritta, le due aree di competenza testate durante l'indagine VeCoF 2017, tutti i materiali didattici offrono regolari opportunità di apprendimento. Essi differiscono,

⁵² Tali controversie riguardano, ad esempio, questioni relative all'apprendimento con temi quotidiani o informativi nonché alla scelta di un vocabolario da studiare già specificato in anticipo o selezionato individualmente.

tuttavia, nel modo in cui lavorare per sviluppare queste aree di competenza, in particolare in termini di attività sulle strategie, da un lato, e sugli strumenti linguistici, dall'altro.

Anche se gli insegnanti sono tenuti a riferirsi ai piani di studio, di norma strutturano il loro insegnamento in base al manuale. Anche l'uso e la frequenza di materiali provenienti da altre fonti - spiegazioni, esercizi, testi autentici, progetti - può avere un'influenza significativa sull'apprendimento. E infine, sono anche gli interessi degli allievi e la loro volontà di apprendere che determinano ciò che alla fine viene appreso nei contesti di insegnamento delle lingue seconde.

3.2.6 Bibliografia

Achermann, B., & Sprague, K. (2007). *Explorers*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden. (Hrsg.). (2010a). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Italienisch als erste Fremdsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Disponibile da: <https://docplayer.org/13657199-Italienisch-als-erste-fremdsprache-an-deutschsprachigen-schulen.html>

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden. (Hrsg.). (2010b). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Romanisch als Zweitsprache an deutschsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Disponibile da: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Lehrplan_Primar_177-183_ZSU_Romanisch.pdf

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden. (Hrsg.). (2010c). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tedesco: Deutsch als erste Fremdsprache an italienischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden.

Amt für Volksschule und Sport Kanton Graubünden. (Hrsg.). (2010d). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen*. Chur: Kanton Graubünden. Disponibile da: <https://docplayer.org/27878776-Tudestg-deutsch-als-erste-fremdsprache-an-romanischsprachigen-schulen.html>

Arnet-Clark, I., Bell, N., Ritter, G., Stampfli-Vienny, C., & Wirrer, M. (2008). *Young World*. Zug: Klett und Balmer.

Bacher, M., Buob, A., Cavegn, E., Frei, L., & Michael, G. (1995). *Inscunters*. Chur: Lehrmittelverlag Graubünden.

Berger, C. (2009). Moyens d'enseignement des langues. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 23, 17–19.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M., & Stotz, D. (2011). *Projektversion. Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout. Disponibile da: <http://edudoc.ch/record/99251/files/Lehrplan-FR-EN.pdf>

Bertschy, I., Egli Cuenat, M., & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. O.O.: Passepartout. Disponibile da: <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/533/get>

Bildungsrat des Kantons Zürich. (2012). *Neues Lehrmittel für das Fach Englisch. Analyse des bestehenden Lehrmittelangebots. Schlussbericht und weiteres Vorgehen*. Disponibile da: https://bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2012/Sitzung_26_November_2012/BRB_42_2012.pdf.spooler.download.1355819381376.pdf/BRB_42_2012.pdf

Bucher, M. (2015). *Vergleich Lehrpläne BKZ – Lehrplan 21*. Luzern: BKZ-Geschäftsstelle. Disponibile da: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich_LP_BKZ-LP21_2015-03-06_0.pdf

- Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1996). *Tamburin 1: Deutsch für Kinder. Lehrbuch*. München: Hueber Verlag.
- Carparelli, F., Delcò, M. L., Lazzarotto, F., Mascetti, G., Moresi, R., & Tantardini, M. (2004). *Programma di francese per la scuola dell'obbligo*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Disponibile da: http://www.scuoladecs.ch/scarica_insegnamento_lingue/Programma_francese_scuola_obbligo_allegati.pdf
- CDPE. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berna: CDEP. Disponibile da: http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf
- CDPE. (2007). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS)*. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf
- CDPE. (2011). *Competenze fondamentali per le lingue seconde*. Berna: CDEP. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/96781/files/grundkomp_fremdsprachen_i.pdf
- CDPE. (Ed.). (1998). *Expertenbericht zu Handen der EDK: Schweizerisches Gesamtsprachenkonzept*. Bern: EDK.
- CIIP. (2015). *Rapport de la CIIP relatif à la mise en oeuvre de la Convention scolaire romande (CSR). Etat de situation et bilan 2015*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Disponibile da: <http://www.ciip.ch/FileDownload/Get/215>
- CIIP. (Ed.). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Disponibile da: www.plandetudes.ch/per.
- Collenberg, C., & Stoffel, A.-R. (2011). *Sprachwege. Deutsch für Romanischsprachige*. Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Consiglio d'Europa. (Ed.). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Council of Europe. (Ed.). (1998). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- D-EDK. (Ed.). (2014). *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf
- D-EDK. (Ed.). (2014). *Vergleich Lehrplan Passepartout – Lehrplan 21 – Übersicht zur Einpassung der Projektversion Passepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da: https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Vergleich%20LP%20Passepartout%20-%20LP21_2014-09-16.pdf
- D-EDK. (Ed.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Disponibile da: www.lehrplan.ch
- Documenti complementari al Piano di formazione della scuola media. Francese*. (2006). Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio. Disponibile da: <http://scuolalab.edu.ti.ch/scuolateca/Documents/SM/Piano%20di%20formazione/Documents%20c>

[omplementari%20al%20Piano%20di%20formazione%20della%20scuola%20media%20-%20Francese%20.pdf](#)

- EDK-OST. (2009). *Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I.* (2009). Luzern: Erziehungsdirektoren-Konferenz Ostschweiz. Disponibile da: https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/lehrplaene_lehrmittel/lehrplan_englisch.pdf
- Endt, E., Koenig, M., Pfeiffhofer, P., Schomer, M., & Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie.* Stuttgart: Klett Sprachen.
- Endt, E., Krulak-Kempisty, E., & Reitzig, L. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie.* München: Klett-Langenscheidt.
- Ercolino, E., Pellegrino, T. A., Bolognese, M., & Viappiani, I. (2013). *Amici d'Italia.* Recanati: ELI.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Keller, S., & Mariotta, M. (2013). *geni@l: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.* Stuttgart: Klett Sprachen.
- Funk, H., Koenig, M., Scherling, T., Neuner, G., & Strätz, P. (1994). *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1.* München: Langenscheidt.
- Goodey, N., Goodey, D., & Bolton, D. (2005). *Messages.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Item, S., Binder, H., Seeli, G., & Bürchler, F. (Ed.). (1998). *Bien success! : cudisch per scolars e scolaras* (Ed. sursilvana). Berna; Cuera: Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Publica; Casa Editura per Mieds d'Instrucziun Cantunala Grischun.
- Kanton Aargau. (2016). *Lehrplan Volksschule. Primarschule und Oberstufe.* (2016). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau. Disponibile da: https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/annex_document_dictionaries/14388
- Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., & Funk, H. (2013). *geni@l klick. A1: Kursbuch.* München: Klett-Langenscheidt.
- Kopp, G., & Frölich, K. (2001). *Pingpong Neu 1. Lehrbuch.* Ismaning: Hueber Verlag.
- Krulak-Kempisty, E., Reitzig, L., & Endt, E. (2013). *Der grüne Max Neu.* Stuttgart: Klett Sprachen.
- Lehrmittel Graubünden. (Ed.). (2010). *Grandi Amici.* Chur: Lehrmittel Graubünden.
- Lehrplangruppe Englisch der Bildungsregion Zentralschweiz. (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr.* Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz. Disponibile da: <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Englischlehrplan.pdf>
- Lenz, P., & Studer, T. (2007). *lingualevel: Französisch und Englisch. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen (1.).* Bern: Schulverlag.
- Littlejohn, A., & Hammesfahr Schofield, H. (2013). *First Choice.* Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Lobo, M. J., & Subirà, P. (2000). *Here Comes Super Bus.* Oxford, UK: Macmillan.
- Lobo, M. J., & Subirà, P. (2013). *Top Deck.* Oxford, UK: Macmillan.
- Lötscher, G., Nänny, S., Sutter, E., Schmellentin, C., & Sturm, A. (2007). *Die Sprachstarken.* Zug: Klett und Balmer.
- Mille feuilles.* (2014). Bern: Schulverlag plus.

- Perregaux, C., Frascotti, M., Balsiger, C., Jeannot, D., De Pietro, J.-F., & Gremion, L. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Repubblica e Cantone Ticino. (Ed.). (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da: http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Piano_di_formazione_SM.pdf
- Repubblica e Cantone Ticino. (Ed.). (2015) *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/piano-di-studio/piano-di-studio-del-cantone-ticino/>
- Samson, C. (2011). *Alex et Zoé*. Paris: CLE international.
- Schneider, G., North, B., & Koch, L. (2001). *Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Tamagni Bernasconi, K. (2007). *Valutazione dell'applicazione del metodo Alex et Zoé et compagnie per l'insegnamento del francese nella scuola elementare*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. Disponibile da: https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/ricerca_educativa/val_appl_alexzoe.pdf
- Taylor, N., & Watts, M. (2018). *Double Decker*. Oxford, UK: Macmillan.
- Wirthensohn, M. (2016). Sprachregionale Lehrmittelkoordination der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein. Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale. Disponibile da: https://edudoc.ch/record/122232/files/160426_70b_ilz_lehrmittelkoordination_web.pdf

4 Panoramica del raggiungimento delle competenze fondamentali

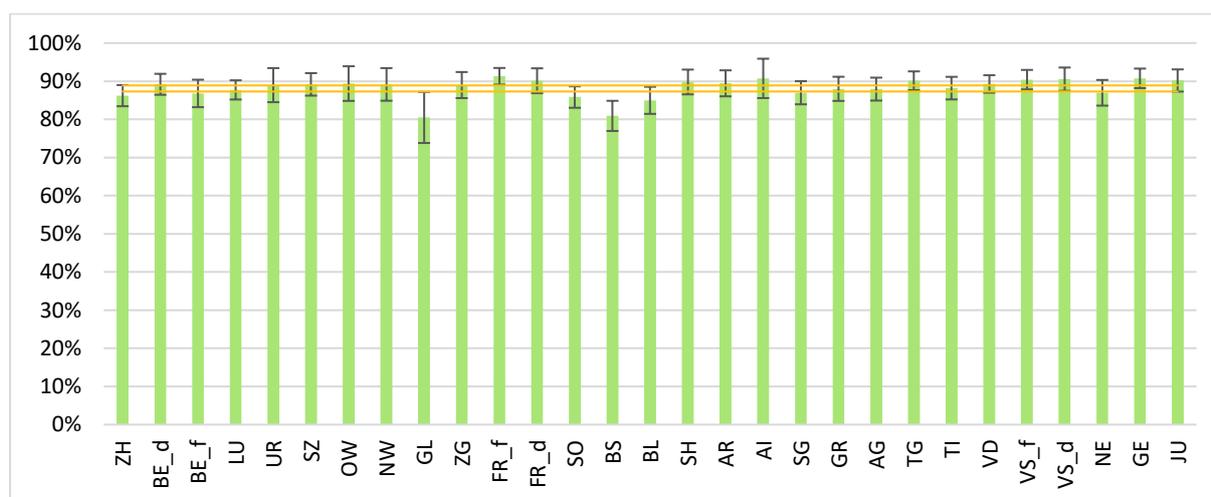
Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger e Giang Pham

Il presente capitolo mostra quanti allievi raggiungono le competenze fondamentali nei quattro ambiti di competenza esaminati, ovvero comprensione dello scritto e ortografia nella lingua di scolarizzazione nonché comprensione orale e dello scritto nella prima lingua seconda. La quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è rappresentata a livello svizzero e dei singoli Cantoni.

4.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione

In Svizzera, complessivamente l'88.1% degli allievi raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione. La quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei singoli Cantoni è rappresentata nella figura 4.1. Le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95%⁵³ della quota media a livello nazionale.

Figura 4.1: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media svizzera



La quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è superiore in misura statisticamente significativa⁵⁴ a quella nazionale solo nella parte francofona del Canton Friburgo (91.3%). Risulta invece inferiore a quella nazionale in misura statisticamente significativa nei Cantoni di Basilea Città (80.9%) e Glarona (80.5%). Nei Cantoni restanti, la quota non si discosta significativamente da quella nazionale.

⁵³ L'intervallo di confidenza del 95% indica la gamma di valori che include il risultato vero e privo di errori con una probabilità del 95%. Gli intervalli di confidenza sono stati calcolati tenendo conto del metodo di campionamento mediante 120 *replicate weights*. Per il calcolo esatto dell'intervallo di confidenza dei valori misurati si vedano le note tecniche in Pham, Hebling, Verner, & Ambrosetti (2019).

⁵⁴ Nel presente rapporto, una differenza è considerata statisticamente significativa se gli intervalli di confidenza del 95% dei due valori misurati non si sovrappongono. Viceversa, se i due intervalli di confidenza del 95% si sovrappongono, la differenza non è considerata statisticamente significativa.

4.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione

Qui di seguito, la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione è presentata separatamente per le tre regioni linguistiche considerate.

4.2.1 Ortografia nella Svizzera tedesca

La quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nei Cantoni germanofoni è rappresentata nella figura 4.2. Nella Svizzera tedesca, in media, l'84.4% degli allievi mostra di averle acquisite. Tale quota è superiore in misura statisticamente significativa nei Cantoni di Svitto con l'89.8% e del Vallese (parte germanofona) con il 92.8%. Solo Basilea Città (77.5%) registra, invece, una quota inferiore in misura statisticamente significativa alla media della Svizzera tedesca.

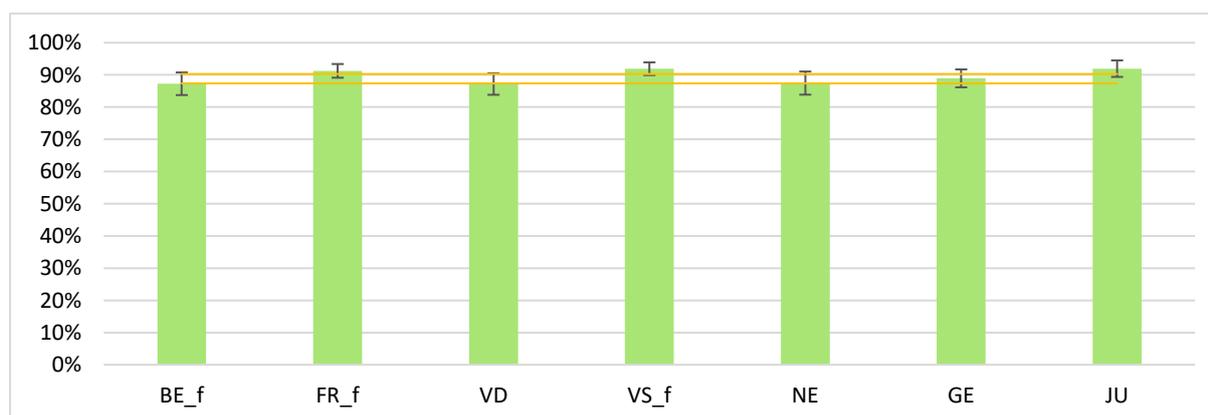
Figura 4.2: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media della regione linguistica, Svizzera tedesca



Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nella Svizzera tedesca.

4.2.2 Ortografia nella Svizzera francese

Figura 4.3: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media della regione linguistica, Svizzera francese



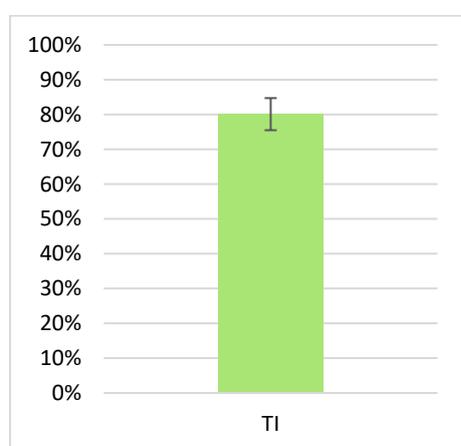
Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nella Svizzera francese.

La figura 4.3 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione nella Svizzera francese. In questa regione linguistica, la media è dell'88.8%. Nessuno dei Cantoni si discosta in modo statisticamente significativo da questo valore.

4.2.3 Ortografia nel Canton Ticino

La figura 4.4 mostra la quota per il Cantone Ticino, dove l'80.1% degli allievi (intervallo di confidenza del 95%: dal 75.5% all'84.7%) raggiunge le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione.

Figura 4.4: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione con intervallo di confidenza del 95%, Canton Ticino



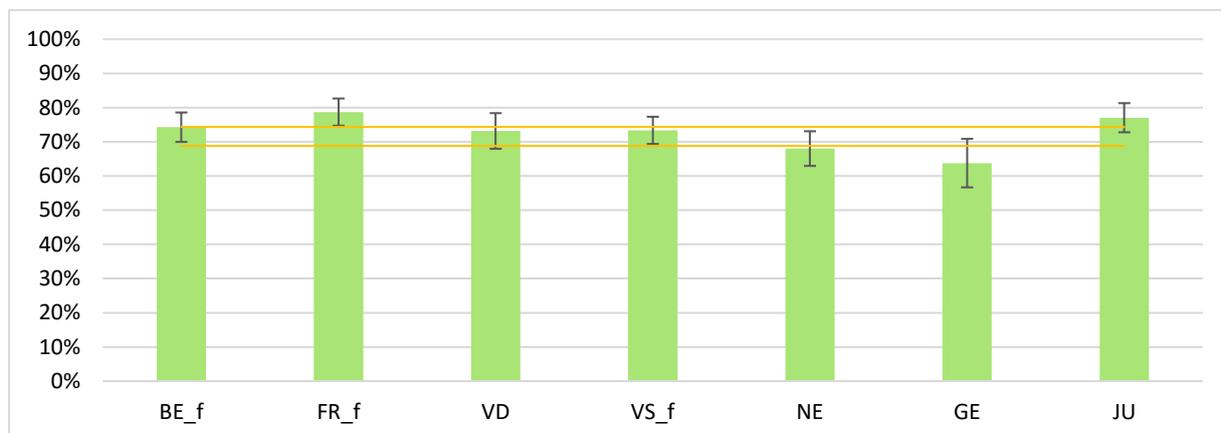
4.3 Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella prima lingua seconda

Qui di seguito, la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella prima lingua seconda è presentata separatamente per le tre lingue seconde, ovvero tedesco, francese e inglese.

4.3.1 Comprensione dello scritto in tedesco come prima lingua seconda

La figura 4.5 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in tedesco nei Cantoni in cui questa lingua è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media è del 71.6%. Con il 78.7%, solo la parte francofona del Canton Friburgo supera questo valore in misura statisticamente significativa.

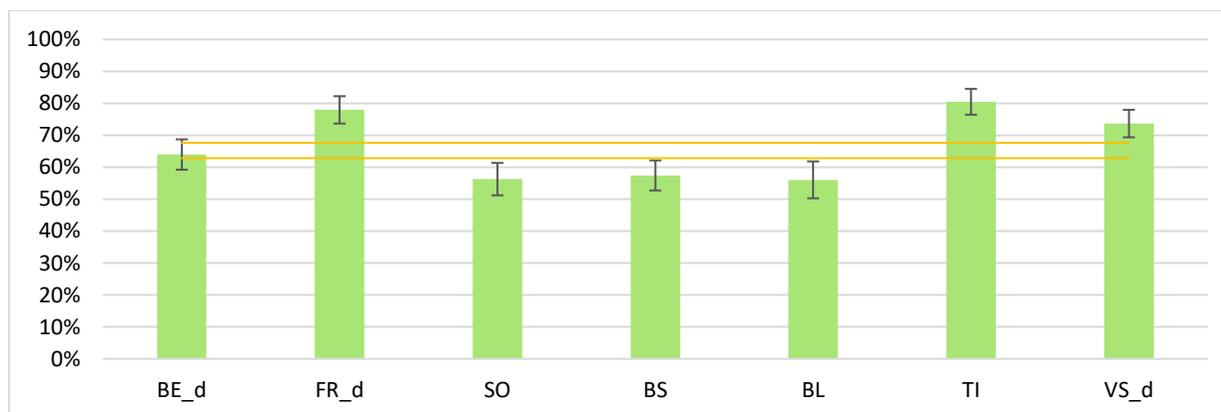
Figura 4.5: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in tedesco come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media



Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il tedesco.

4.3.2 Comprensione dello scritto in francese come prima lingua seconda

Figura 4.6: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in francese come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media



Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il francese.

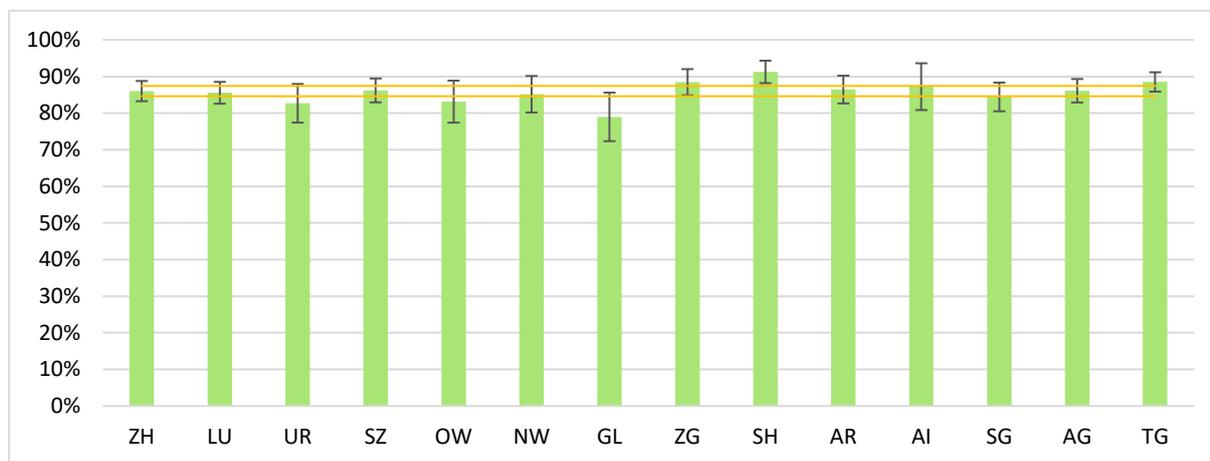
La figura 4.6 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in francese nei Cantoni in cui il francese è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media è del 65.2%. La quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è superiore alla media in misura statisticamente significativa nei Cantoni di Friburgo (parte germanofona, 77.9%), Ticino (80.5%) e Vallese (parte germanofona, 73.7%). I Cantoni di Basilea Campagna (56.0%), Basilea Città (57.4%) e Soletta (56.3%) registrano invece una quota inferiore alla media in misura statisticamente significativa

4.3.3 Comprensione dello scritto in inglese come prima lingua seconda

La figura 4.7 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in inglese nei Cantoni in cui questa è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media

è dell'86.0%. Con una quota del 91.3%, solo il Cantone di Sciaffusa supera questo valore in misura statisticamente significativa.

Figura 4.7: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in inglese come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media



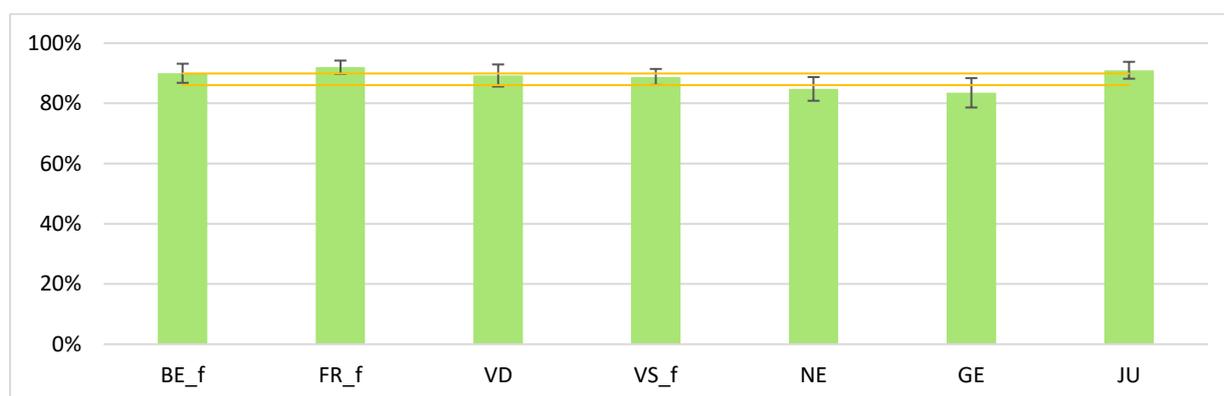
Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni dove la prima lingua seconda è l'inglese.

4.4 Raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione orale nella prima lingua seconda

Qui di seguito la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale della prima lingua seconda è presentata separatamente per le tre lingue seconde, ovvero tedesco, francese e inglese.

4.4.1 Comprensione orale del tedesco come prima lingua seconda

Figura 4.8: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale del tedesco come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media

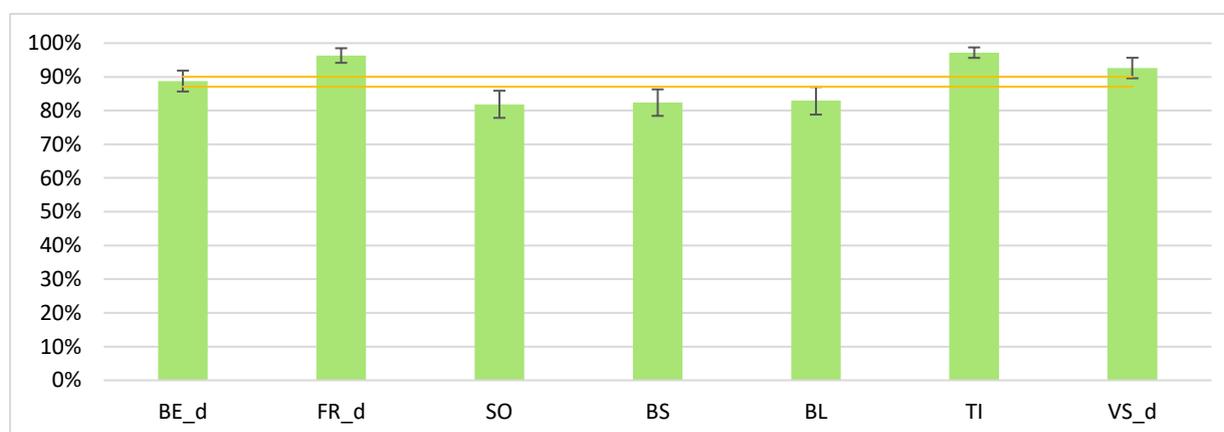


Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni in cui il tedesco è la prima lingua seconda.

La figura 4.8 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale del tedesco nei Cantoni in cui questa è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media è dell'88.0%. La proporzione corrispondente nei singoli Cantoni non si discosta in maniera statisticamente significativa da questo valore.

4.4.2 Comprensione orale del francese come prima lingua seconda

Figura 4.9: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale del francese come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media



Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni in cui il francese è la prima lingua seconda.

La figura 4.9 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale del francese nei Cantoni in cui questa è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media è dell'88.6%. Si registrano quote superiori in misura statisticamente significativa nei Cantoni di Friburgo (parte germanofona, 96.3%) e in Ticino (97.2%), mentre nei Cantoni di Basilea Campagna (82.9%), Basilea Città (82.4%) e Soletta (81.9%) si osservano quote inferiori in misura statisticamente significativa.

4.4.3 Comprensione orale dell'inglese come prima lingua seconda

La figura 4.10 mostra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale dell'inglese nei Cantoni in cui questa è la prima lingua seconda. In questi Cantoni, la media è del 95.4%. La relativa quota risulta superiore in modo statisticamente significativo nei Cantoni di Appenzello Interno (98.9%) e Sciaffusa (98.1%). I Cantoni restanti non si discostano in modo statisticamente significativo dalla media.

Figura 4.10: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale dell'inglese come prima lingua seconda nei Cantoni, con intervalli di confidenza del 95% sulla media



Nota: le linee gialle indicano il limite superiore e inferiore dell'intervallo di confidenza del 95% della quota media nei Cantoni in cui l'inglese è la prima lingua seconda.

4.5 Conclusioni

Dai risultati dell'indagine VeCoF 2017 emerge che tra l'80% e il 90% della popolazione scolastica VeCoF considerata ha raggiunto le competenze fondamentali nelle lingue nella maggior parte degli ambiti di competenza. Diversa è invece la situazione per la comprensione dello scritto in tedesco e francese come prima lingua seconda, discipline nelle quali la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è complessivamente inferiore all'80%. La proporzione più bassa si registra nella comprensione dello scritto in francese come prima lingua seconda (65.2%). La percentuale più elevata di allievi che raggiungono le competenze fondamentali si osserva nella comprensione orale della prima lingua seconda nonché nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione, proporzione che varia tra l'88% e il 95.4%. Quest'ultimo tasso si riferisce alla comprensione orale dell'inglese come prima lingua seconda. Il raffronto tra i risultati dei vari ambiti linguistici dev'essere interpretato con cautela, in quanto gli esiti potrebbero essere influenzati da una possibile differenza nel grado di difficoltà dei test stessi.

Riguardo alla varianza tra i Cantoni va sottolineato che le popolazioni scolastiche cantonali si differenziano sotto molti punti di vista. Nei prossimi capitoli si cercherà di stabilire in che misura le caratteristiche individuali degli allievi possono influenzare il raggiungimento delle competenze fondamentali e se queste diverse caratteristiche possono spiegare gli scarti tra le quote cantonali di allievi che le raggiungono. Va inoltre osservato che i tassi di esclusione degli allievi variano a seconda dei Cantoni (come illustrato al cap. 2). La misura nella quale i risultati dei singoli Cantoni cambierebbero se non fosse stato escluso nessun allievo rimane una questione aperta alla quale, sulla scorta dei dati disponibili, non è possibile rispondere in maniera empirica.

4.6 Bibliografia

Pham, G., Hebling, L., Verner, M., & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen und Genf: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) und Service de la recherche en éducation (SRED).

5 Differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali tenendo conto delle caratteristiche individuali

Eliane Arnold, Andrea B. Erzinger, Laura Helbling, Giang Pham e Martin Verner

Il presente capitolo illustra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei quattro ambiti di competenza esaminati, tenendo conto delle caratteristiche individuali di genere, condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio. Queste caratteristiche non sono influenzate dal percorso formativo e, secondo le ricerche condotte finora, sono strettamente correlate con le prestazioni degli allievi (Brühwiler & Helmke, 2018; OCSE, 2010; Consorzio PISA.ch, 2018; Verner, Erzinger, & Fässler, 2019, in stampa; Dumont, Neumann, Maaz, & Trautwein, 2013). In questa prospettiva, esse sono state dapprima considerate singolarmente e successivamente ne è stata esaminata l'influenza controllata – in relazione con le altre caratteristiche - sulle quote delle competenze fondamentali raggiunte. Grazie al calcolo delle quote aggiustate degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali, si esamina in che misura le differenze tra i Cantoni possano essere spiegate dalle singole caratteristiche considerate.

5.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo le caratteristiche individuali

Le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei quattro ambiti testati presentate nel capitolo 4 sono esaminate di seguito alla luce delle caratteristiche di genere, condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio. Tali caratteristiche sono descritte anche in relazione alla loro distribuzione nel campione.

Quando i risultati presentano tendenze simili in tutti gli ambiti di competenza di una caratteristica (ad esempio l'ambito di competenza della comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione per la caratteristica del genere), per una questione di chiarezza e di sintesi, ne viene rappresentato graficamente solo uno. Le figure non riportate nel capitolo si trovano nell'allegato al capitolo 5. Le sintesi cantonali (Parte II del rapporto) contengono inoltre informazioni dettagliate sulle singole prestazioni registrate su scala cantonale.

5.1.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere

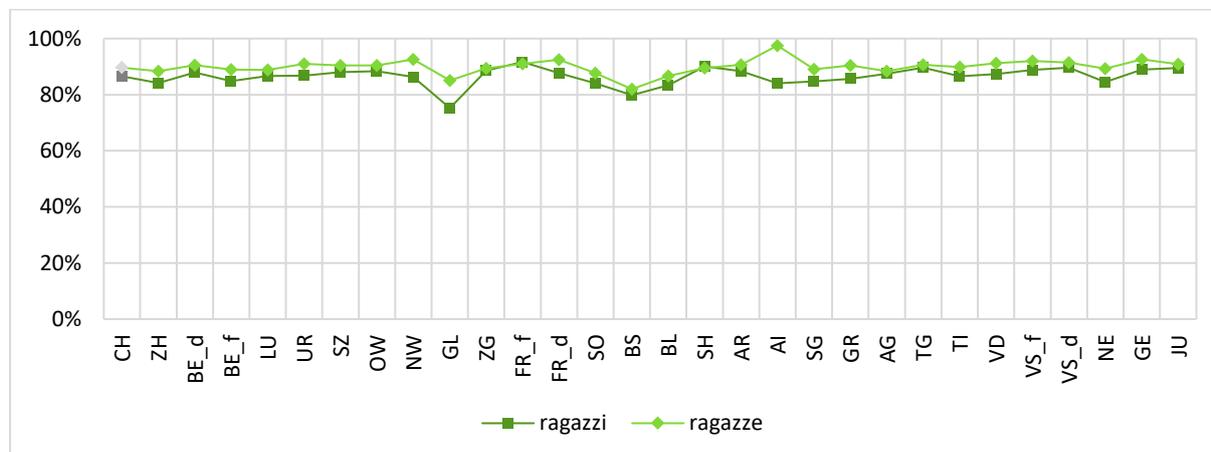
Il campione complessivo si compone del 50.3% di ragazzi e del 49.7% di ragazze. A livello cantonale la quota di ragazzi oscilla tra il 46.1 e il 54.4%.

Comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione per genere

La figura 5.1 presenta le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, per genere e Cantone. In PISA, nel 9° anno scolastico (11° HarmoS), le ragazze ottenevano risultati mediamente migliori rispetto ai ragazzi (Consorzio PISA.ch, 2013). Riguardo al raggiungimento delle competenze fondamentali, dai risultati dell'indagine VeCoF 2017 non emergono differenze di genere che possano essere considerate significative nelle prestazioni esaminate: anche se a livello nazionale il tasso di riuscita è lievemente superiore tra le ragazze (89.6%) rispetto ai ragazzi (86.6%), si tratta di una differenza che, seppur statisticamente significativa, può essere considerata trascurabile a causa dell'esigua dimensione

dell'effetto ($d = .09$; Hattie, 2009).⁵⁵ Peraltro, a livello cantonale, non è stata rilevata alcuna differenza di genere significativa.

Figura 5.1: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione in Svizzera e nei Cantoni, per genere



Ortografia nella lingua di scolarizzazione per genere

Globalmente le differenze di genere sono minime anche nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione. Nei Cantoni germanofoni, la quota di ragazze (88.2%) che raggiungono le competenze fondamentali è superiore in misura statisticamente significativa a quella dei ragazzi (80.6%). La dimensione dell'effetto è tuttavia esigua ($d = .21$) e le differenze di genere sono statisticamente significative soltanto nelle parti germanofone dei Cantoni di Berna e Friburgo. Anche nei Cantoni francofoni, raggiunge le competenze fondamentali una quota di ragazze (91.1%) maggiore, in modo statisticamente significativo, di quella dei ragazzi (86.5%). Anche in questo caso, però, la dimensione dell'effetto è molto piccola ($d = .14$) e la differenza di genere a livello cantonale è statisticamente significativa unicamente nella parte francofona del Vallese. In Ticino, le quote di ragazze e ragazzi che raggiungono le competenze fondamentali non divergono in maniera statisticamente significativa.

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per genere

Piccole differenze di genere si osservano anche nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda. Sia nei Cantoni in cui il tedesco è la prima lingua seconda, sia in quelli in cui lo è il francese o l'inglese, la quota di ragazze che conseguono le competenze fondamentali è maggiore rispetto a quella di ragazzi. Queste differenze, pur essendo statisticamente significative, presentano solo dimensioni piccole o molto piccole dell'effetto (tedesco come prima lingua seconda: 76.3% vs 66.8%, con un effetto piccolo: $d = .21$; francese come prima lingua seconda: 71.6% vs 59.0%, con un effetto piccolo: $d = .27$; inglese come prima lingua seconda: 89.1% vs 83.0%, con un effetto molto piccolo: $d = .18$). A livello cantonale, le differenze di genere nelle prime lingue seconde tedesco e francese sono statisticamente significative soltanto nella metà circa dei Cantoni, mentre nella prima lingua seconda inglese, la differenza di genere risulta statisticamente significativa unicamente nel Cantone di Zurigo.

⁵⁵ Per la metodologia di calcolo della dimensione dell'effetto d di Cohen, cfr. note tecniche in Pham et al. (2019). Secondo Hattie (2009) sono considerati molto piccoli o trascurabili gli effetti inferiori a 0.2, esigui tra 0.2 e 0.4, di medie dimensioni tra 0.4 e 0.6 e grandi a partire da 0.6.

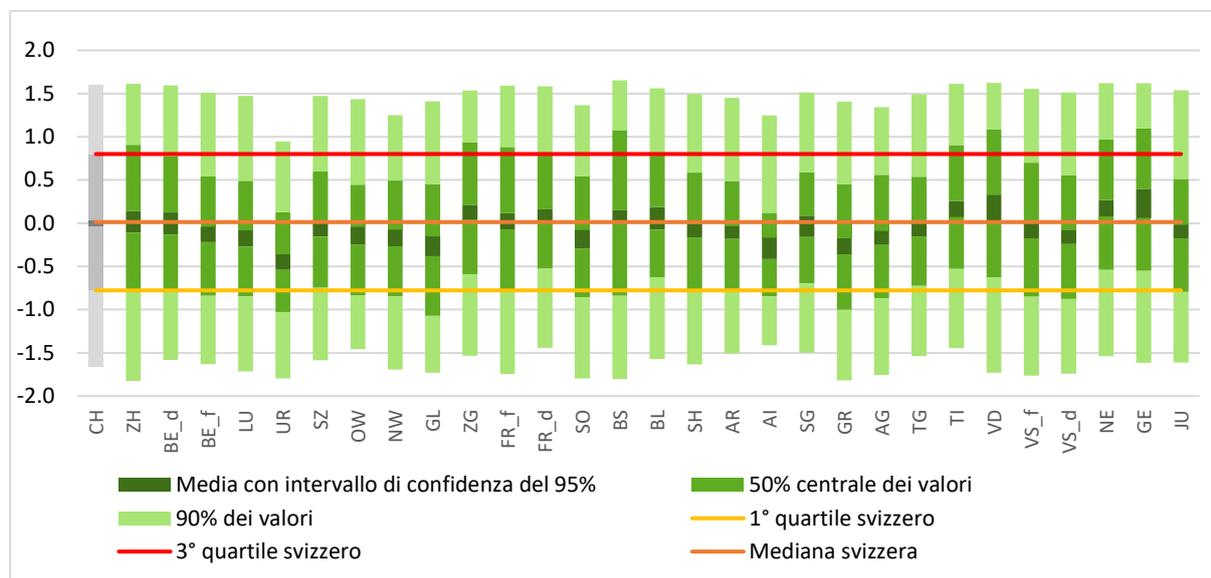
Comprensione orale nella prima lingua seconda per genere

Le differenze di genere registrate nell'ambito della comprensione orale nella prima lingua seconda sono simili a quelle osservate riguardo alla comprensione dello scritto. In tutti e tre i gruppi, benché la proporzione di ragazze che raggiungono le competenze fondamentali sia significativamente superiore a quella dei ragazzi, la dimensione dell'effetto resta contenuta (tedesco come prima lingua seconda: 91.5% vs 84.4%, con un effetto piccolo: $d = .22$; francese come prima lingua seconda: 92.9% vs 84.3%, con un effetto piccolo: $d = .27$; inglese come prima lingua seconda: 97.3% vs 93.6%, con un effetto molto piccolo, $d = .18$). Tra i Cantoni, solo alcuni presentano differenze di genere statisticamente significative.

5.1.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

La figura 5.2 mostra la distribuzione dei valori risultanti dalla condizione sociale degli allievi, a livello svizzero e cantonale. Per calcolare i valori individuali di questa variabile, ci si è basati sulle indicazioni fornite dagli stessi allievi sulla professione e sulla formazione dei genitori e sul numero dichiarato di libri disponibili a casa (per la modalità di calcolo dettagliata si rimanda alle note tecniche in Pham et al., 2019). I valori individuali della condizione sociale sono valori standardizzati (z), la cui media a livello nazionale è uguale a zero e la deviazione standard pari a 1. Con l'ausilio delle barre sono stati raffigurati di volta in volta la media con un intervallo di confidenza del 95% (verde scuro) nonché il 50% centrale (verde) e il 90% centrale (verde chiaro) dei valori. Le linee rappresentano i valori dei quattro quartili calcolati per l'intera Svizzera. Esse permettono di confrontare per ogni Cantone la quota di allievi la cui condizione sociale rientra nell'intervallo di valori del «quartile svizzero inferiore», del «quartile svizzero medio inferiore», del «quartile svizzero medio superiore» e del «quartile svizzero superiore».⁵⁶

Figura 5.2: Distribuzione della condizione sociale in Svizzera e nei Cantoni



⁵⁶ Il «quartile svizzero inferiore» comprende tutti i valori del 25% della popolazione VeCoF che figura nella fascia più svantaggiata della condizione sociale a livello svizzero, e cioè al di sotto del 1° quartile svizzero. Il «quartile svizzero superiore» comprende il 25% della popolazione VeCoF che registra i valori più alti della condizione sociale a livello svizzero (e cioè il 25% di allievi sopra il 3° quartile svizzero). Gli altri due intervalli di valori si riferiscono alla condizione sociale del rimanente 50% (centrale) della popolazione VeCoF a livello svizzero. Il «quartile svizzero medio inferiore» include tutti i valori del 25% di allievi che si situano tra il 1° quartile e la mediana svizzeri della condizione sociale, mentre il «quartile svizzero medio superiore» contempla tutti i valori del 25% della popolazione VeCoF a livello svizzero che si situano tra la mediana e il 3° quartile svizzeri.

La mediana e la distribuzione della condizione sociale degli allievi variano a seconda dei Cantoni. La condizione sociale media più elevata si registra nel Cantone di Ginevra ($M = 0.23$) e quella più bassa nel Canton Uri ($M = -0.45$). La quota cantonale di allievi che si situa sotto il 1° quartile della condizione sociale (misurato sull'insieme dei valori nazionali) oscilla tra il 17.7% (Canton Ticino) e il 40.2% (Canton Uri), mentre quella che si posiziona sopra il valore del 3° quartile calcolato a livello nazionale varia tra l'8.4% (Canton Uri) e il 34.5% (Cantone di Ginevra).

Comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione per condizione sociale

Analogamente a quanto emerso dalle ricerche condotte finora riguardo alla relazione tra condizione sociale e prestazioni degli allievi (OCSE, 2010) anche dall'indagine VeCoF affiorano differenze significative. Ad esempio, a livello nazionale, nel quartile svizzero inferiore della condizione sociale il 78.9% degli allievi raggiunge le competenze fondamentali, mentre una quota crescente di allievi raggiunge le competenze fondamentali nel quartile svizzero medio inferiore (86.8%), in quello medio superiore (90.7%) e in quello superiore (96.0%). Le proporzioni di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questi quattro gruppi si differenziano in maniera statisticamente significativa. La differenza più marcata, con una dimensione media dell'effetto ($d = .53$ statisticamente significativa nella maggior parte dei Cantoni) è quella tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero superiore. Presentano invece dimensioni dell'effetto piccole gli scarti tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio superiore ($d = .33$, effetto statisticamente significativo in un terzo circa dei Cantoni), tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero superiore ($d = .33$, effetto statisticamente significativo in un terzo circa dei Cantoni), tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio inferiore ($d = .21$, a livello cantonale l'effetto è statisticamente significativo solo nel Cantone di Zurigo) e tra il quartile svizzero medio superiore e il quartile svizzero superiore ($d = .21$, effetto statisticamente non significativo in tutti i Cantoni). Le dimensioni dell'effetto della differenza tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero medio superiore sono molto piccole (praticamente trascurabili; $d = .13$, effetto statisticamente non significativo in tutti i Cantoni).

Ortografia nella lingua di scolarizzazione per condizione sociale

Nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione, la relazione tra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali e la condizione sociale nelle regioni linguistiche tedescofona e francofona è analogo a quello osservato nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione.

Nei Cantoni in cui il tedesco è la lingua di scolarizzazione il 75.5% degli allievi appartenenti al quartile svizzero inferiore raggiunge le competenze fondamentali. Nei quartili svizzeri medio inferiore, medio superiore e superiore, la proporzione di allievi che acquisisce le competenze fondamentali si attesta rispettivamente all'85.2%, all'88.3% e al 93.6%. Analogamente a quanto osservato nella comprensione dello scritto, anche in ortografia nella lingua di scolarizzazione le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali differiscono in misura statisticamente significativa in tutti e quattro i quartili della condizione sociale. Le dimensioni dell'effetto tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero superiore sono mediamente marcate ($d = .51$, statisticamente significativo nella metà circa dei Cantoni). Hanno invece un effetto piccolo gli scarti tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio superiore ($d = .31$, a livello cantonale effetto statisticamente significativo solo nei cantoni di Lucerna e di Zurigo), tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero superiore ($d = .34$, effetto statisticamente significativo solo in un quarto circa dei Cantoni) e tra il quartile svizzero medio superiore e il quartile svizzero superiore ($d = .20$, effetto statisticamente non significativo in tutti i Cantoni). Risultano molto piccole le dimensioni dell'effetto delle differenze tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio inferiore ($d = .17$, a livello cantonale effetto statisticamente significativo solo

nel Cantone di Zurigo) e tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero medio superiore ($d = .14$, effetto statisticamente non significativo in tutti i Cantoni).

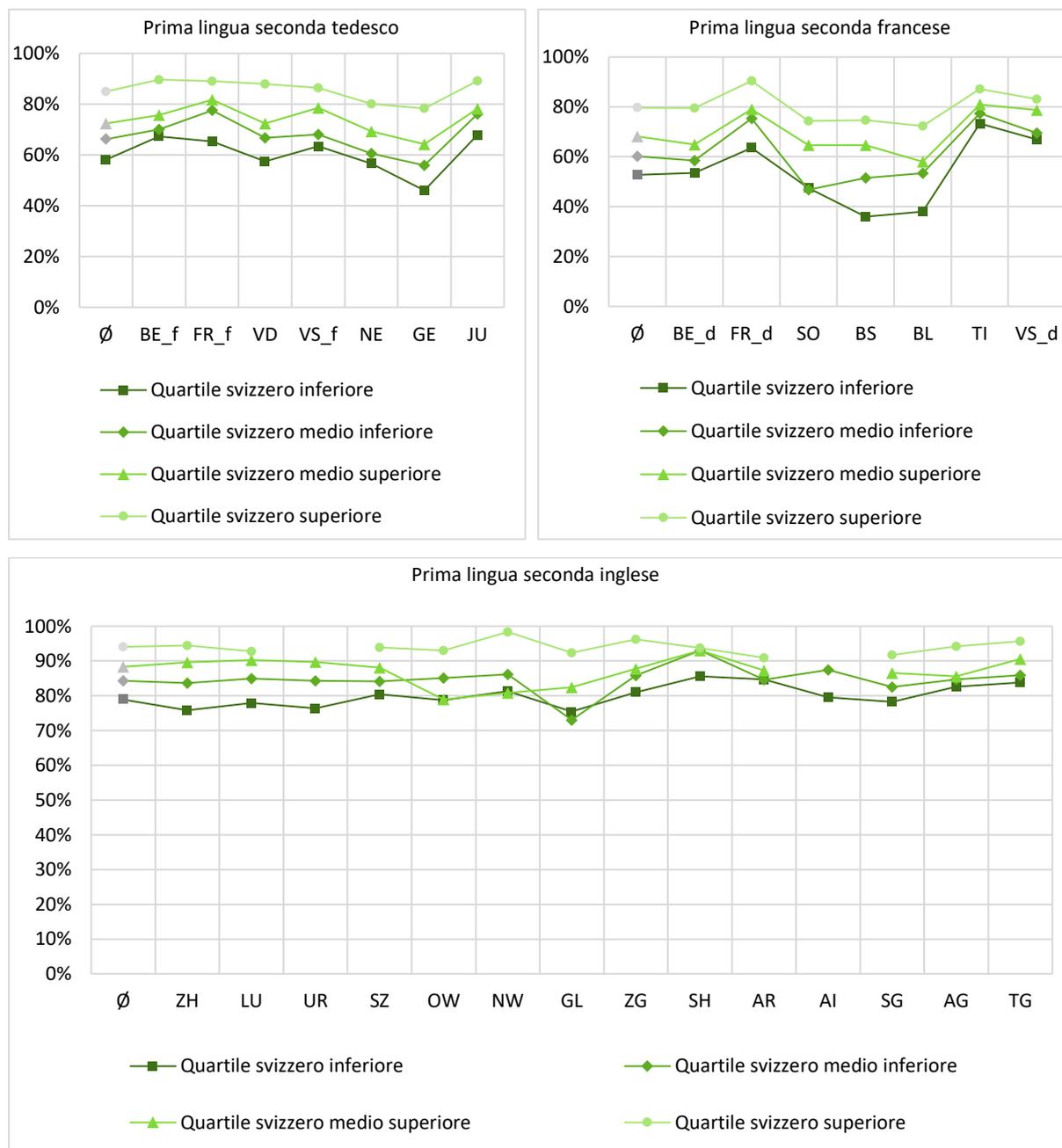
Nei Cantoni in cui il francese è la lingua di scolarizzazione, nel primo intervallo di valori della condizione sociale la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali ammonta all'81.9%, mentre nel quartile svizzero medio inferiore, nel quartile svizzero medio superiore e nel quartile svizzero superiore le prestazioni nel raggiungimento delle competenze fondamentali sono rispettivamente dell'86.7%, dell'89.8% e del 94.8%. Le dimensioni dell'effetto tra le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nel quartile svizzero inferiore e nel quartile svizzero superiore sono mediamente marcate in misura statisticamente significativa ($d = .41$, effetto statisticamente significativo in quattro Cantoni). Sono statisticamente significative, seppur con un effetto piccolo, anche le differenze tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio superiore ($d = .23$, a livello cantonale effetto statisticamente significativo solo nella parte francofona del Cantone di Friburgo) e tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero superiore ($d = .28$, effetto statisticamente significativo nei Cantoni di Neuchâtel e Vaud). Lo scarto tra il quartile svizzero medio superiore e il quartile svizzero superiore in media è statisticamente significativo (anche se con un effetto molto basso: $d = .19$, a livello cantonale l'effetto non è statisticamente significativo), mentre le differenze tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio inferiore, nonché tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero medio superiore non sono statisticamente significative né in media né a livello cantonale.

In Ticino le differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali tra i quattro intervalli di valori della condizione sociale non sono statisticamente significative.

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per condizione sociale

Nell'ambito di competenza comprensione dello scritto nella prima lingua seconda gli effetti della condizione sociale vanno nella stessa direzione di quelli degli altri due ambiti summenzionati.

Figure 5.3a-5.3c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, per prima lingua seconda, Cantone e condizione sociale



Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Le figure da 5.3a a 5.3c mostrano le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, suddivisi per gruppi corrispondenti ai quattro quartili nazionali della condizione sociale. Nei Cantoni con il tedesco come prima lingua seconda il 58.1% degli allievi del quartile svizzero inferiore raggiunge le competenze, mentre nel quartile svizzero medio inferiore, nel quartile svizzero medio superiore e nel quartile svizzero superiore sono rispettivamente il 66.2%, il 72.4% e l'84.9% a raggiungerle. Nei Cantoni in cui il francese è la prima lingua seconda, le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei quattro gruppi ammontano rispettivamente al 52.7%, al 60.2%, al 68.1% e al 79.7%, mentre nei Cantoni nei quali l'inglese è la prima lingua seconda tali quote si elevano rispettivamente al 78.9%, all'84.3%, all'88.3% e al 94.1%. In riferimento alla prima lingua seconda, le seguenti differenze tra le quote di allievi dei quattro intervalli della condizione sociale che raggiungono le competenze fondamentali sono statisticamente significative in tutti i gruppi:

- tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero superiore (tedesco: effetto marcato, $d = .62$, statisticamente significativo in tutti i Cantoni; francese: effetto di medie dimensioni, $d = .59$, statisticamente significativo in 5 Cantoni su 7; inglese: effetto di medie dimensioni, $d = .45$, statisticamente significativo nella metà dei Cantoni);
- tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio superiore (tedesco: effetto piccolo $d = .30$, statisticamente significativo nelle parti francofone dei Cantoni di Friburgo e Vallese; francese: effetto piccolo, $d = .32$, statisticamente significativo in 3 Cantoni; inglese: effetto piccolo, $d = .26$, statisticamente significativo nei Cantoni di Lucerna e Zurigo);
- tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero superiore (tedesco: effetto di medie dimensioni, $d = .45$, statisticamente significativo in 5 Cantoni su 7; francese: effetto di medie dimensioni, $d = .44$, statisticamente significativo nella metà circa dei Cantoni; inglese: effetto piccolo, $d = .32$, statisticamente significativo a livello cantonale solo a Turgovia e Zurigo);
- tra il quartile svizzero medio superiore e il quartile svizzero superiore (tedesco: effetto piccolo, $d = .31$, statisticamente significativo solo nel Cantone di Vaud; francese: effetto di medie dimensioni, $d = .44$, statisticamente significativo solo nella parte germanofona del Cantone di Berna; inglese: effetto piccolo, $d = .32$, statisticamente significativo solo nel Cantone di Nidvaldo).

In relazione alla prima lingua seconda, la differenza tra il quartile svizzero inferiore e il quartile svizzero medio inferiore non è statisticamente significativa in nessuno dei tre gruppi (prima lingua seconda: tedesco, francese, inglese), né in media né su scala cantonale. Lo stesso vale per la differenza tra il quartile svizzero medio inferiore e il quartile svizzero medio superiore (eccezione: una differenza statisticamente significativa nel Cantone di Soletta).

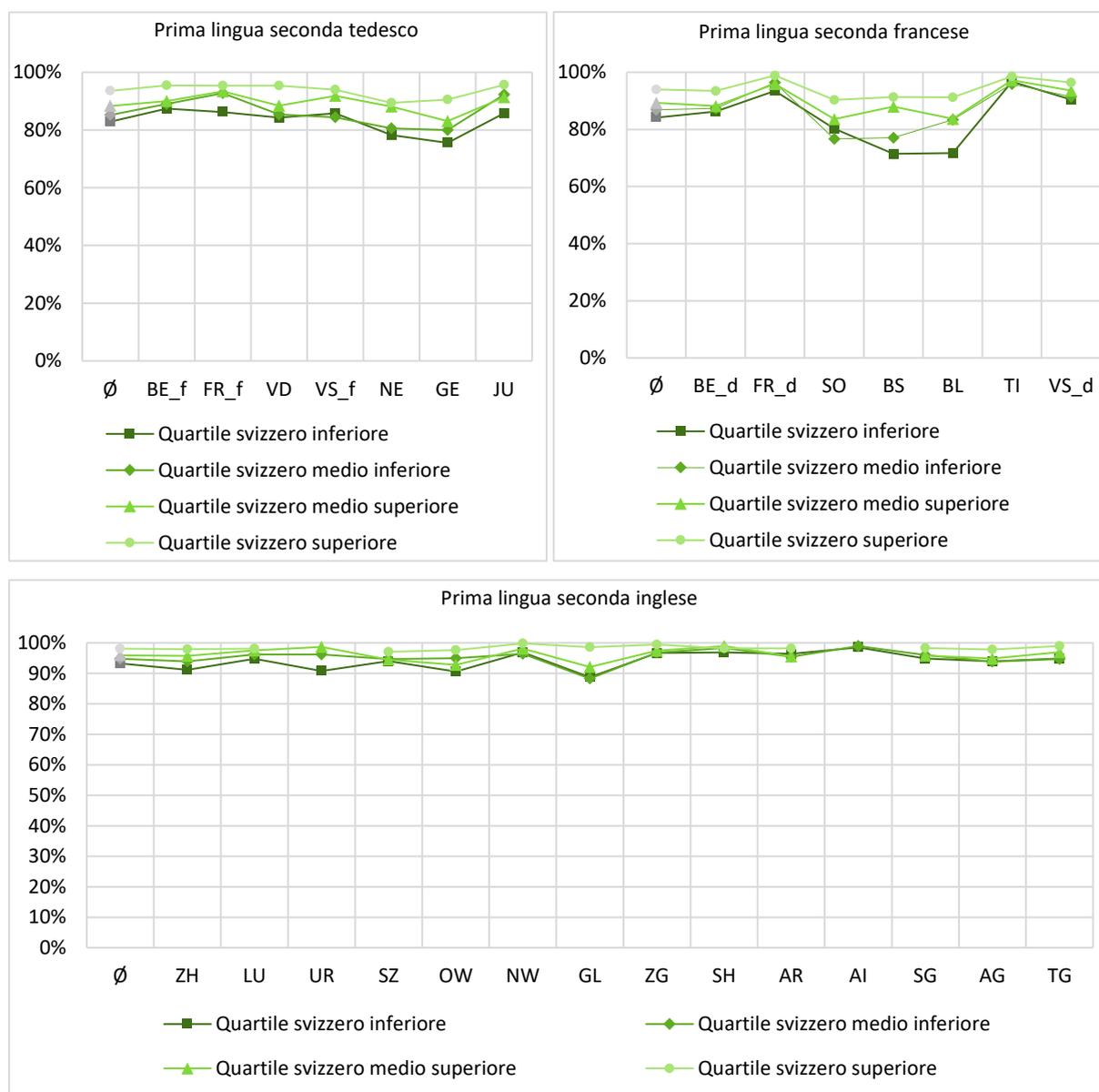
Comprensione orale nella prima lingua seconda per condizione sociale

Nella comprensione orale della prima lingua seconda, gli effetti della condizione sociale sono meno marcati che nei tre ambiti di competenza summenzionati, in particolare per quanto riguarda l'inglese come prima lingua seconda, nella quale raggiunge le competenze fondamentali una quota molto elevata di allievi dei quattro intervalli di valori della condizione sociale.

Secondo l'ordine crescente dei quartili della condizione sociale, nei Cantoni con il tedesco come prima lingua seconda raggiunge le competenze fondamentali rispettivamente l'82.9%, l'85.2%, l'88.3% e il 93.6% degli allievi. Nei Cantoni in cui il francese è la prima lingua seconda le proporzioni corrispondenti sono dell'84.1%, dell'86.8%, dell'89.3% e del 94.0%, mentre nei Cantoni in cui l'inglese è la prima lingua seconda ammontano rispettivamente al 93.3%, al 94.8%, al 96.0% e al 98.1%. In questi tre gruppi linguistici sono statisticamente significative solo le due differenze seguenti:

- tra il quartile inferiore e il quartile superiore (tedesco: effetto piccolo, $d = .33$, statisticamente significativo nella metà circa dei Cantoni; francese: effetto piccolo, $d = .32$, statisticamente significativo nei Cantoni Basilea Campagna e Basilea Città; inglese: effetto piccolo, $d = .24$, a livello cantonale statisticamente significativo solo a Zurigo);
- tra il quartile medio inferiore e il quartile superiore (tedesco: effetto piccolo, $d = .27$, a livello cantonale statisticamente non significativo; francese: effetto piccolo, $d = .24$, statisticamente significativo solo nel Canton Soletta; inglese: effetto molto piccolo, $d = .18$, statisticamente non significativo a livello cantonale).

Figure 5.4a-5.4c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda, per prima lingua seconda, Cantone e condizione sociale

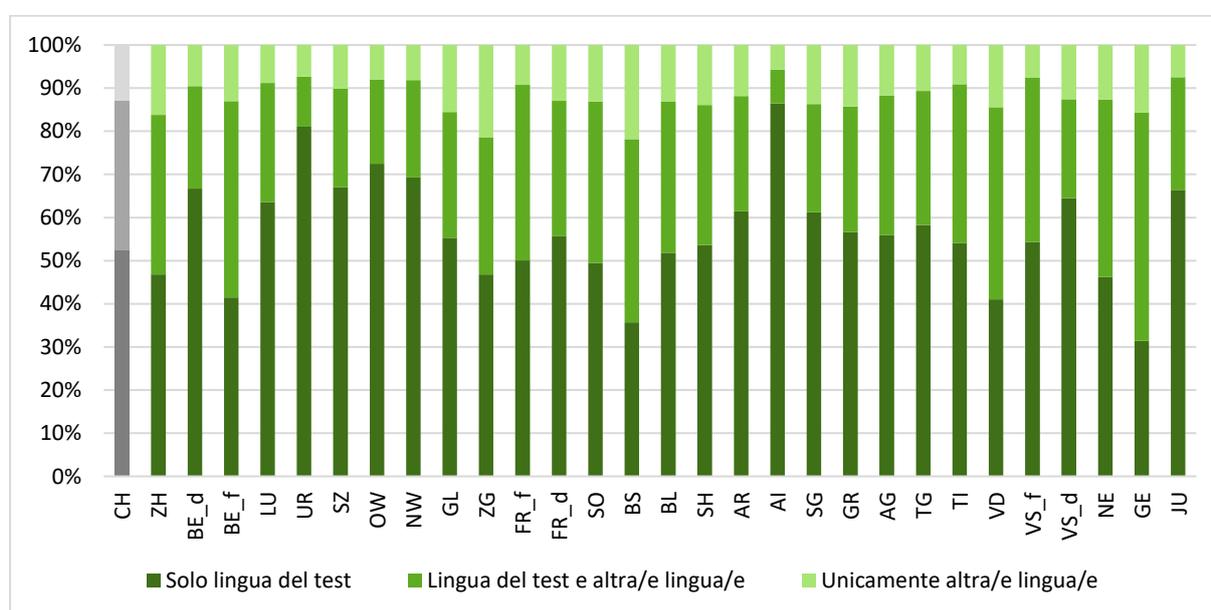


Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

5.1.3 Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

La figura 5.5 presenta la quota degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali, distribuiti in base alla lingua parlata a casa. Il 52.4% del campione globale di allievi dichiara di parlare a casa unicamente la lingua del test⁵⁷, il 34.8% di parlare la lingua del test e una o più altre lingue, mentre il restante 12.8% afferma di non esprimersi nella lingua del test a casa, bensì soltanto in una o più altre lingue (allievi alloglotti). La distribuzione di questi tre gruppi varia notevolmente da un Cantone all'altro. Ad esempio la quota di allievi che a casa parlano unicamente la lingua del test oscilla tra il 31.4% (Ginevra) e l'86.4% (Appenzello Interno). L'ampiezza della variazione tra gli allievi che a casa parlano la lingua del test e una o più altre lingue varia dal 7.8% (Appenzello Interno) al 52.9% (Ginevra), mentre tra quelli che a casa parlano unicamente una o più altre lingue oscilla dal 5.7% (Appenzello Interno) al 21.8% (Basilea Città).

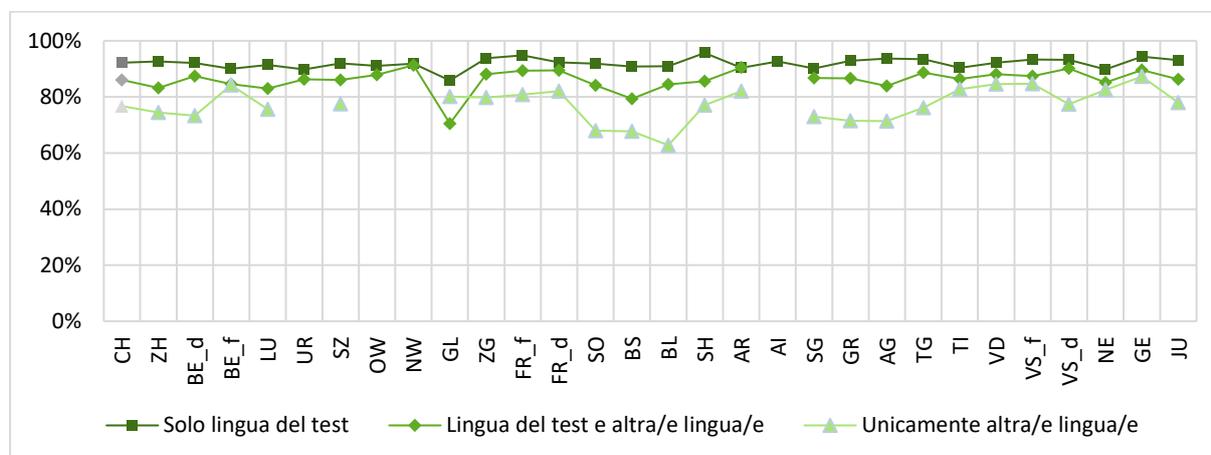
Figura 5.5: Distribuzione della lingua parlata a casa, in Svizzera e nei Cantoni



⁵⁷ Con lingua del test si intende la lingua in cui vengono dispensate le lezioni a scuola normalmente a seconda della regione linguistica.

Comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione per lingua parlata a casa

Figura 5.6: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, per Cantone e lingua parlata a casa



Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

La figura 5.6 presenta la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, ripartiti in base alla lingua parlata a casa. Stando ai risultati delle ricerche condotte finora, gli allievi che a casa parlano esclusivamente la lingua del test raggiungono competenze nella comprensione dello scritto più elevate rispetto a quelli che tra le mura domestiche si esprimono in altre lingue (OCSE, 2010). Anche dai risultati dell'indagine VeCoF 2017 emergono risultati analoghi nell'ambito analizzato: tra gli allievi che a casa parlano unicamente la lingua del test, la proporzione di coloro che raggiungono le competenze fondamentali è superiore rispetto agli altri gruppi di allievi. A livello nazionale, gli allievi che affermano di parlare a casa esclusivamente la lingua del test raggiungono le competenze fondamentali con maggiore frequenza (92.3%) e in misura statisticamente significativa, rispetto a quelli che a casa parlano la lingua del test e una o più altre lingue (86.0%, effetto piccolo, $d = .20$, a livello cantonale statisticamente significativo solo in 5 Cantoni) e a quelli che a casa si esprimono esclusivamente in un'altra lingua (76.7%, effetto di medie dimensioni, $d = .44$, livello cantonale statisticamente significativo nella metà circa dei Cantoni). La differenza tra il 2° e il 3° gruppo è statisticamente significativa a livello nazionale (effetto piccolo, $d = .24$), mentre a livello cantonale lo è solo in due Cantoni.

Ortografia nella lingua di scolarizzazione per lingua parlata a casa

La lingua parlata a casa incide anche sui risultati in ortografia nella lingua di scolarizzazione, ma in misura meno marcata rispetto a quanto osservato nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione.

la quota di allievi che a casa parlano esclusivamente la lingua del test e che raggiungono le competenze fondamentali (87.5%) è maggiore, in misura statisticamente significativa, rispetto alla quota di allievi che a casa parlano la lingua del test e una o più altre lingue (82.6%, effetto molto piccolo, $d = .14$, statisticamente non significativo a livello cantonale) e rispetto agli allievi allogliotti (75.2%, effetto piccolo, $d = .32$, statisticamente significativo a livello cantonale solo in due Cantoni). La differenza tra chi a casa parla la lingua del test e una o più altre lingue e a chi parla unicamente una o più altre lingue è statisticamente significativa solo in media, anche se con una dimensione dell'effetto molto bassa ($d = .18$), mentre nei singoli Cantoni non lo è.

Nei Cantoni in cui la lingua di scolarizzazione è il francese, il 91.6% degli allievi che a casa parlano esclusivamente la lingua del test raggiunge le competenze fondamentali, a fronte di una proporzione inferiore, in misura statisticamente significativa, tra coloro che a casa parlano la lingua del test e una o più altre lingue (87.2%, che corrisponde a un effetto molto piccolo, $d = .14$, statisticamente non significativo a livello cantonale). Tra gli allievi che parlano unicamente una o più altre lingue, tale proporzione è dell'85.1% (effetto piccolo, $d = .20$, a livello cantonale statisticamente non significativo). La differenza tra chi a casa parla la lingua del test e una o più altre lingue e chi parla unicamente una o più altre lingue non è statisticamente significativa né in media né a livello cantonale.

In Ticino raggiungono le competenze fondamentali l'82.3% degli allievi che a casa parlano esclusivamente la lingua del test, il 78.4% di quelli che a casa parlano sia la lingua del test sia una o più altre lingue e il 74.0% degli allievi allogloti. Gli scarti tra questi tre gruppi non sono statisticamente significativi (tra chi a casa parla unicamente la lingua del test e chi parla la lingua del test e una o più altre lingue e tra chi a casa parla la lingua del test e una o più altre lingue e chi parla unicamente una o più altre lingue l'effetto è praticamente trascurabile: $d < .20$; tra chi a casa parla unicamente la lingua del test e chi parla unicamente una o più altre lingue: $d = .20$, effetto piccolo).

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per lingua parlata a casa

Anche nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, gli effetti della lingua parlata a casa seguono la stessa direzione degli ambiti comprensione dello scritto e ortografia nella lingua di scolarizzazione: le dimensioni dell'effetto sono molto piccole e a livello cantonale non risultano statisticamente significative.

Nei Cantoni nei quali la prima lingua seconda è il tedesco, il 75.7% degli allievi che a casa parlano esclusivamente la lingua del test raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in tedesco. Si tratta di una quota superiore, in misura statisticamente significativa, a quella degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali parlando a casa la lingua del test e una o più altre lingue (68.6%). La differenza è tuttavia molto piccola, con un effetto pari a $d = .16$ (statisticamente non significativo a livello cantonale). La differenza tra chi a casa parla la lingua del test e una o più altre lingue e chi parla unicamente una o più altre lingue non è statisticamente significativa né in media né a livello cantonale.

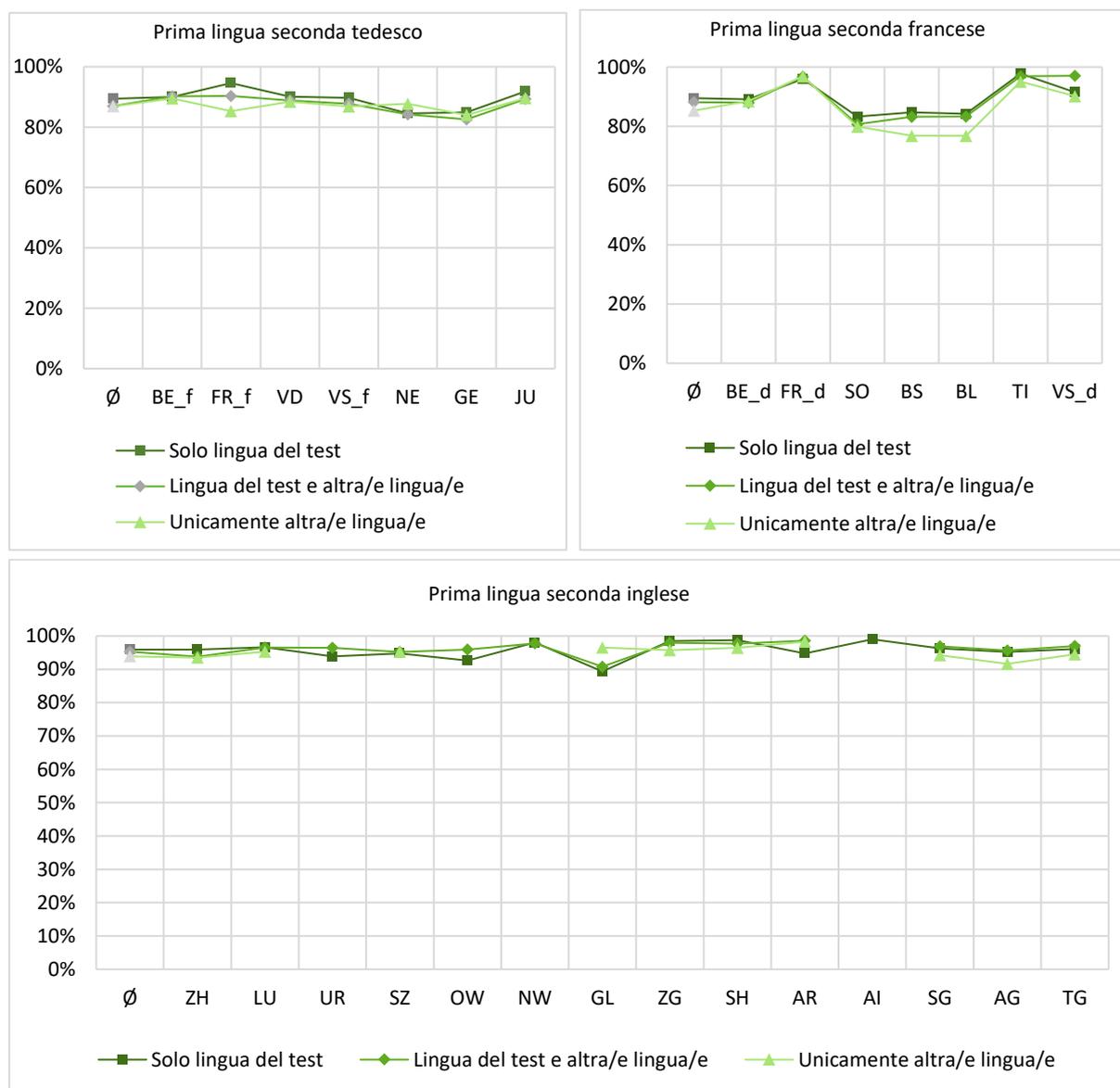
Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il francese, il 66.9% degli allievi che a casa parlano unicamente la lingua del test raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto, a fronte del 65.1% di quelli che a casa parlano sia la lingua del test sia una o più altre lingue e del 57.1% degli allievi che parlano unicamente una o più altre lingue. Diversamente dalla situazione del tedesco come prima lingua seconda, in questo caso gli allievi che parlano a casa solo la lingua del test non si discostano in modo statisticamente significativo da coloro che parlano la lingua del test e una o più altre lingue. Dal canto loro, gli allievi che parlano unicamente altre lingue raggiungono le competenze fondamentali più raramente, in misura statisticamente significativa, rispetto a quelli che parlano a casa solo la lingua del test (effetto piccolo, $d = .20$), ma non meno spesso di quelli che parlano la lingua del test e una o più altre lingue. A livello cantonale nessuna di queste differenze risulta significativa dal profilo statistico.

Nei Cantoni con l'inglese come prima lingua seconda si osservano risultati analoghi: l'87.6% degli allievi che parlano a casa solo la lingua del test, l'85.6% di coloro che parlano la lingua del test e una o più altre lingue e l'80.4% di coloro che parlano unicamente altre lingue raggiungono le competenze fondamentali. Mediamente, si distanziano solo gli allievi che parlano a casa solo la lingua del test da coloro che parlano solo altre lingue (effetto piccolo pari a $d = .20$). Le altre differenze non sono invece statisticamente significative sia in media che a livello cantonale.

Comprensione orale nella prima lingua seconda per lingua parlata a casa

Diversamente dagli ambiti di competenza menzionati sopra, riguardo alla comprensione orale nella prima lingua seconda non emergono relazioni statisticamente significative tra la lingua parlata a casa e la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali, sia in media sia a livello cantonale. Nei Cantoni in cui il tedesco rappresenta la prima lingua seconda, la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali si attesta in media all'89.4% tra quelli che a casa parlano unicamente la lingua del test e all'86.9% negli altri due gruppi. Nei Cantoni con il francese come prima lingua seconda la quota media si situa all'89.5% (unicamente la lingua del test), all'88.1% (la lingua del test e una o più lingue seconde) e all'85.3% (unicamente una o più altre lingue). Nei Cantoni in cui l'inglese è la prima lingua seconda, si registra il 95.9% di allievi che parlano solo la lingua del test, il 95.3% di coloro che parlano la lingua del test e una o più altre lingue e il 93.9% di chi parla unicamente una o più altre lingue che raggiungono le competenze fondamentali.

Figure 5.7a-5.7c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda, per prima lingua seconda, Cantone e lingua parlata a casa



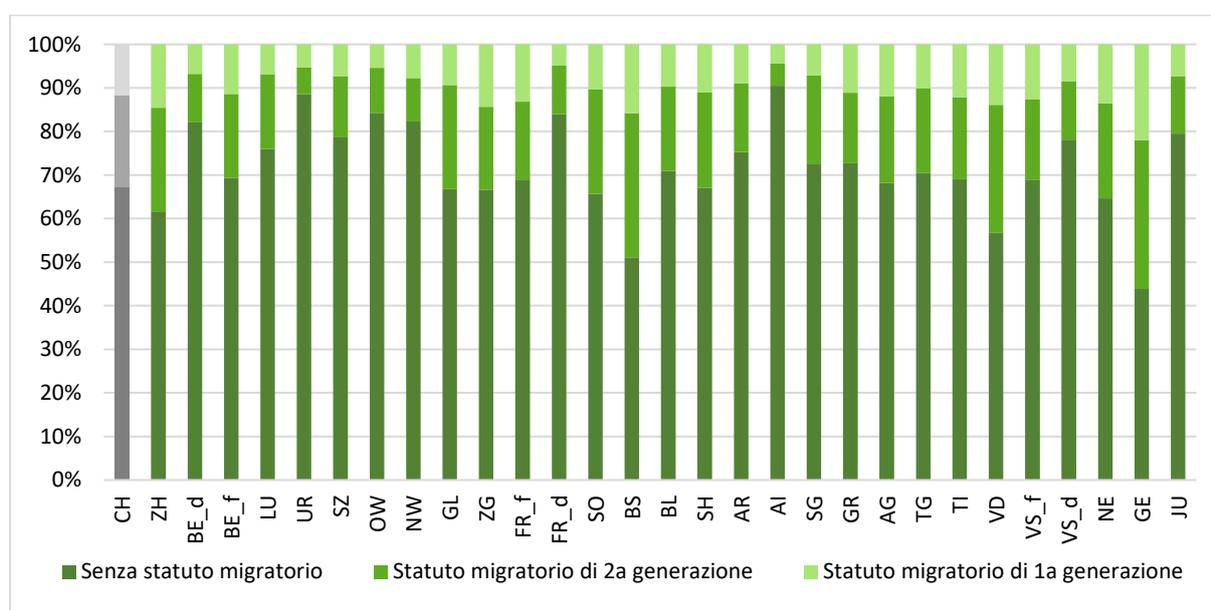
Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

5.1.4 Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

Nell'ambito dell'indagine VeCoF 2017, un allievo è considerato senza statuto migratorio se almeno uno dei genitori è nato in Svizzera. Se sia l'allievo che entrambi i genitori non sono nati in Svizzera, tale allievo rientra nel gruppo di allievi con statuto migratorio di prima generazione. Se l'allievo è nato in Svizzera, ma non i suoi genitori, appartiene al gruppo di allievi con statuto migratorio di seconda generazione.

Nella figura 5.8 sono raffigurate le quote di allievi senza statuto migratorio e quelle di allievi con statuto migratorio di prima e di seconda generazione. Su scala nazionale, il 67.2% degli allievi non ha statuto migratorio, il 21.0% presenta uno statuto migratorio di seconda generazione e l'11.8% della prima generazione. Queste quote variano notevolmente da un Cantone all'altro. La quota di allievi con statuto migratorio della prima generazione oscilla tra il 4.3% (Appenzello Interno) e il 22.0% (Ginevra), mentre l'ampiezza della variazione dello statuto migratorio di seconda generazione varia dal 5.2% (Appenzello Interno) al 34.1% (Ginevra).

Figura 5.8: Distribuzione dello statuto migratorio in Svizzera e nei Cantoni



Se si considerano le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali ripartite in base ai tre gruppi (senza statuto migratorio, con statuto migratorio di seconda generazione e con statuto migratorio di prima generazione) emerge un quadro analogo a quello osservato per la caratteristica della lingua parlata a casa: il legame tra lo statuto migratorio e la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è più marcato nella comprensione dello scritto della lingua di scolarizzazione e più debole negli altri ambiti di competenza.

Comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio

Stando alle ricerche svolte finora, gli allievi senza statuto migratorio ottengono risultati migliori nella comprensione dello scritto della lingua di scolarizzazione rispetto a quelli con passato migratorio (OCSE, 2010) e i risultati dell'indagine VeCoF 2017 lo confermano: la proporzione di allievi senza statuto migratorio che a livello nazionale raggiunge le competenze fondamentali è maggiore e si attesta al 91.7%. Queste proporzioni sono inferiori, in misura statisticamente significativa, tra gli allievi con statuto migratorio della seconda (81.9%) e di prima generazione (78.7%). Le dimensioni dell'effetto

sono tuttavia esigue (rispettivamente $d = .29$ e $d = .37$). In un terzo circa dei Cantoni queste differenze sono statisticamente significative. Non sono invece significative da un punto di vista statistico le differenze riscontrate tra allievi con statuto migratorio della seconda e di prima generazione né a livello nazionale né a livello cantonale.

Ortografia nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio

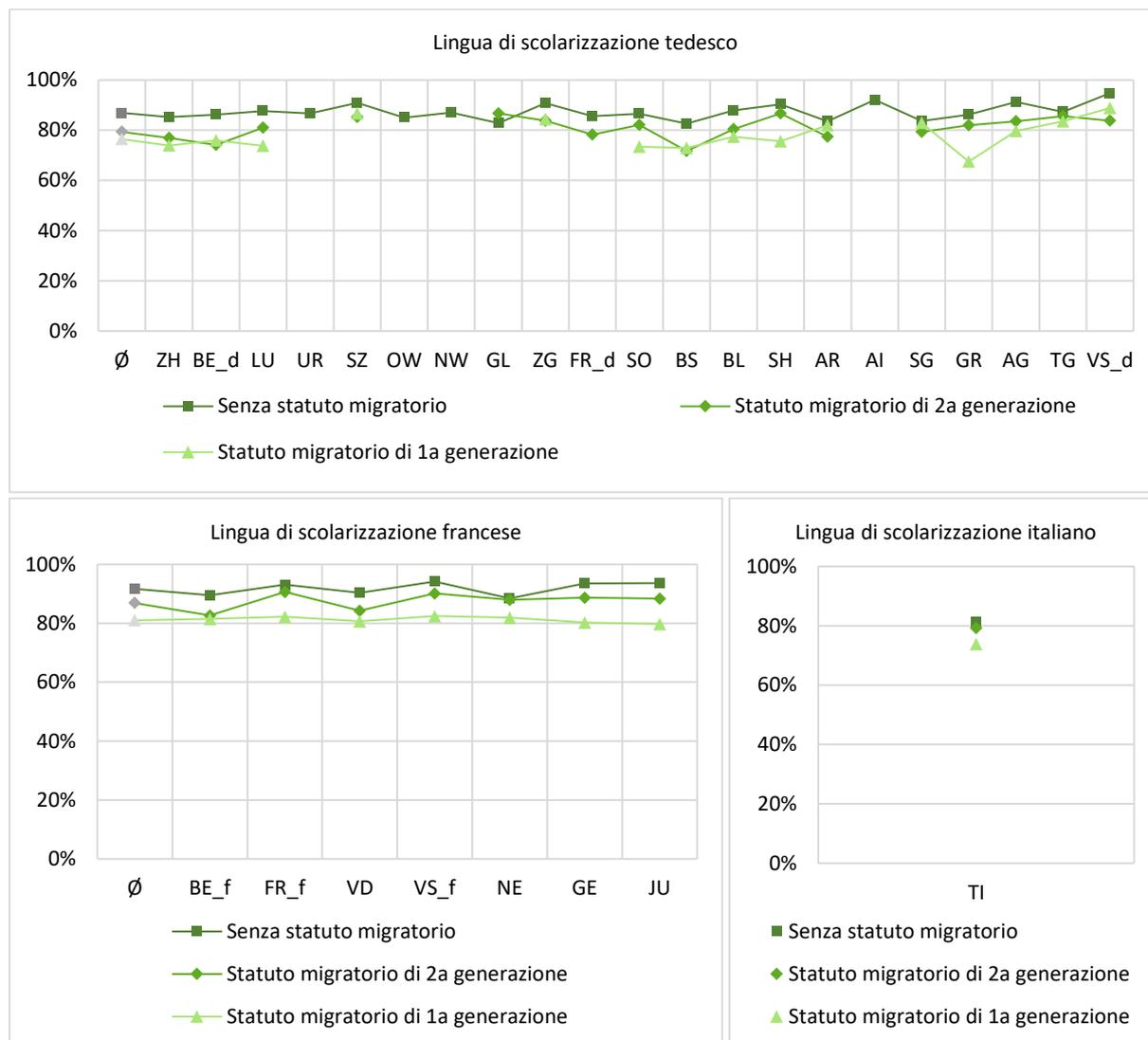
Le figure da 5.9a a 5.9c mostrano la quota di allievi ripartiti per statuto migratorio, Cantone e lingua di scolarizzazione che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione.

Nei Cantoni nei quali la lingua di scolarizzazione è il tedesco l'86.9%, degli allievi senza statuto migratorio raggiunge le competenze fondamentali, una quota superiore, in misura statisticamente significativa, a quella relativa agli allievi con statuto migratorio di seconda generazione (79.3%, $d = .20$) e di prima generazione (76.5%, $d = .27$). A livello cantonale, solo nei Cantoni Grigioni e Zurigo una quota superiore (in misura statisticamente significativa) di allievi senza statuto migratorio raggiunge le competenze fondamentali rispetto agli allievi con statuto migratorio di prima generazione. Sempre a livello cantonale, tutte le altre differenze non sono statisticamente significative.

Le differenze rispetto allo statuto migratorio sono simili anche nei Cantoni in cui la lingua di scolarizzazione è il francese: con una quota del 91.7%, gli allievi senza statuto migratorio raggiungono maggiormente le competenze fondamentali, in misura statisticamente significativa, rispetto a quelli con statuto migratorio di seconda generazione (86.8%, effetto molto piccolo, $d = .16$) e di prima generazione (81.0%, effetto piccolo, $d = .32$). La proporzione di allievi che raggiungono le competenze fondamentali non diverge invece in misura statisticamente significativa tra i gruppi con statuto migratorio di seconda e di prima generazione. A livello cantonale, nella metà circa dei Cantoni sono statisticamente significative le differenze tra gli allievi senza statuto migratorio e quelli con statuto migratorio della prima generazione, mentre non risultano significative sotto il profilo statistico le differenze tra tutti gli altri gruppi.

Nel Cantone Ticino l'81.4% degli allievi senza statuto migratorio raggiunge le competenze fondamentali, a fronte del 79.3% tra quelli con statuto migratorio di seconda generazione e del 73.9% di prima generazione.

Figure 5.9a-5.9c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione, per lingua di scolarizzazione, Cantone e statuto migratorio



Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per statuto migratorio

Nei Cantoni con il tedesco come prima lingua seconda il 77.1% degli allievi senza statuto migratorio raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda. Tale quota è superiore in misura statisticamente significativa a quella registrata dagli allievi con statuto migratorio di seconda generazione (65.8%, $d = .25$) e da quelli con statuto migratorio di prima generazione (59.8%, $d = .38$). Sul piano cantonale, la differenza tra gli allievi senza statuto migratorio e gli allievi con statuto migratorio di seconda generazione è statisticamente significativa solo nella parte francofona del Vallese, mentre quella tra gli allievi senza statuto migratorio e gli allievi con statuto migratorio di prima generazione lo è per i Cantoni di Ginevra e del Vallese francofono. Le quote corrispondenti degli allievi con statuto migratorio di prima e di seconda generazione non si differenziano in misura statisticamente significativa né in media né a livello cantonale.

Nei Cantoni con il francese come prima lingua seconda l'effetto è simile: il 67.7% degli allievi senza statuto migratorio raggiunge in media le competenze fondamentali, ovvero una quota superiore, in

misura statisticamente significativa, a quella relativa al gruppo di allievi con statuto migratorio di seconda generazione (58.8%, $d = .19$, effetto non statisticamente significativo a livello cantonale) e con statuto migratorio di prima generazione (56.9%, $d = .22$, a livello cantonale statisticamente non significativo). Le rispettive quote degli allievi con statuto migratorio di prima e di seconda generazione non divergono in misura statisticamente significativa né in media né a livello cantonale.

Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è l'inglese, la quota di allievi senza statuto migratorio che raggiungono le competenze fondamentali ammonta all'87.6% e risulta significativamente superiore a quella rilevata tra gli allievi con statuto migratorio di prima generazione (79.3%, effetto piccolo, $d = .23$, a livello cantonale statisticamente significativo solo nel Cantone di Zurigo). Rispetto alla significatività statistica, la quota di allievi con statuto migratorio di seconda generazione (58.8%) non si discosta invece dagli altri due gruppi, né nella media svizzera né a livello cantonale.

Comprensione orale nella prima lingua seconda per statuto migratorio

Nella comprensione orale della prima lingua seconda, la relazione tra la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali e lo statuto migratorio è meno marcata rispetto agli altri tre ambiti di competenza.

Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il tedesco, la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nel gruppo senza statuto migratorio (90.3%) risulta superiore in misura statisticamente significativa a quella del gruppo di allievi con statuto migratorio di prima generazione (82.6%, effetto piccolo: $d = .23$). A livello cantonale, questa differenza non è tuttavia statisticamente significativa. La relativa quota nel gruppo con statuto migratorio di seconda generazione è pari all'86.0% e non si discosta in misura statisticamente significativa dagli altri due gruppi (né in media né a livello cantonale).

Nei Cantoni nei quali la prima lingua seconda è il francese, in media l'89.6% degli allievi senza statuto migratorio raggiunge le competenze fondamentali, a fronte dell'86.8% degli allievi con statuto migratorio di seconda generazione e dell'83.8% di quelli con statuto migratorio di prima generazione. Gli scarti tra questi tre gruppi non sono tuttavia statisticamente significativi, né in media né a livello cantonale.

Analogamente a quanto avviene nei Cantoni nei quali il tedesco è la prima lingua seconda, nei Cantoni con l'inglese come prima lingua seconda, la proporzione di allievi senza statuto migratorio che raggiungono le competenze fondamentali (95.9%) è superiore, in misura statisticamente significativa, a quella degli allievi migranti di prima generazione (91.7%, effetto molto piccolo con $d = .18$, statisticamente non significativo a livello cantonale). Non emerge una differenza statisticamente significativa (né in media né a livello cantonale) tra gli allievi con statuto migratorio di seconda generazione (95.7%) e quelli appartenenti agli altri due gruppi.

5.1.5 Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio e lingua parlata a casa

Gli allievi con e senza statuto migratorio si distinguono sotto vari punti di vista. Una differenza sostanziale risiede nel fatto che tra gli allievi senza statuto migratorio sono proporzionalmente più numerosi coloro che a casa parlano la lingua del test rispetto ai loro coetanei con uno statuto migratorio di prima o di seconda generazione (in questo sottocapitolo gli allievi con statuto migratorio di prima e di seconda generazione sono raggruppati). Il gruppo degli allievi senza statuto migratorio che a casa non parla la lingua del test (ad esempio ticinesi residenti nella Svizzera tedesca) costituisce appena il 3.1% della popolazione VeCoF. Solo in quattro Cantoni il numero di questi allievi sottoposti al test supera le 30 unità. Anche la quota di allievi con statuto migratorio che a casa parlano unicamente la lingua del

test è esigua: rappresenta il 5.2% degli allievi. Sono stati testati più di 30 allievi appartenenti a questo gruppo in 12 Cantoni.

La figura 5.10 presenta le quote di allievi con e senza statuto migratorio che a casa parlano la lingua del test come prima o seconda lingua o che parlano esclusivamente una o più altre lingue. A livello nazionale questi sei gruppi sono distribuiti come segue:

- Senza statuto migratorio – solo la lingua del test: 47.3%
- Senza statuto migratorio – più lingue tra cui la lingua del test: 16.9%
- Senza statuto migratorio – unicamente altra/e lingua/e: 3.1%
- Con statuto migratorio – solo la lingua del test: 5.2%
- Con statuto migratorio – più lingue tra cui la lingua del test: 17.9%
- Con statuto migratorio – unicamente altra/e lingua/e: 9.7%

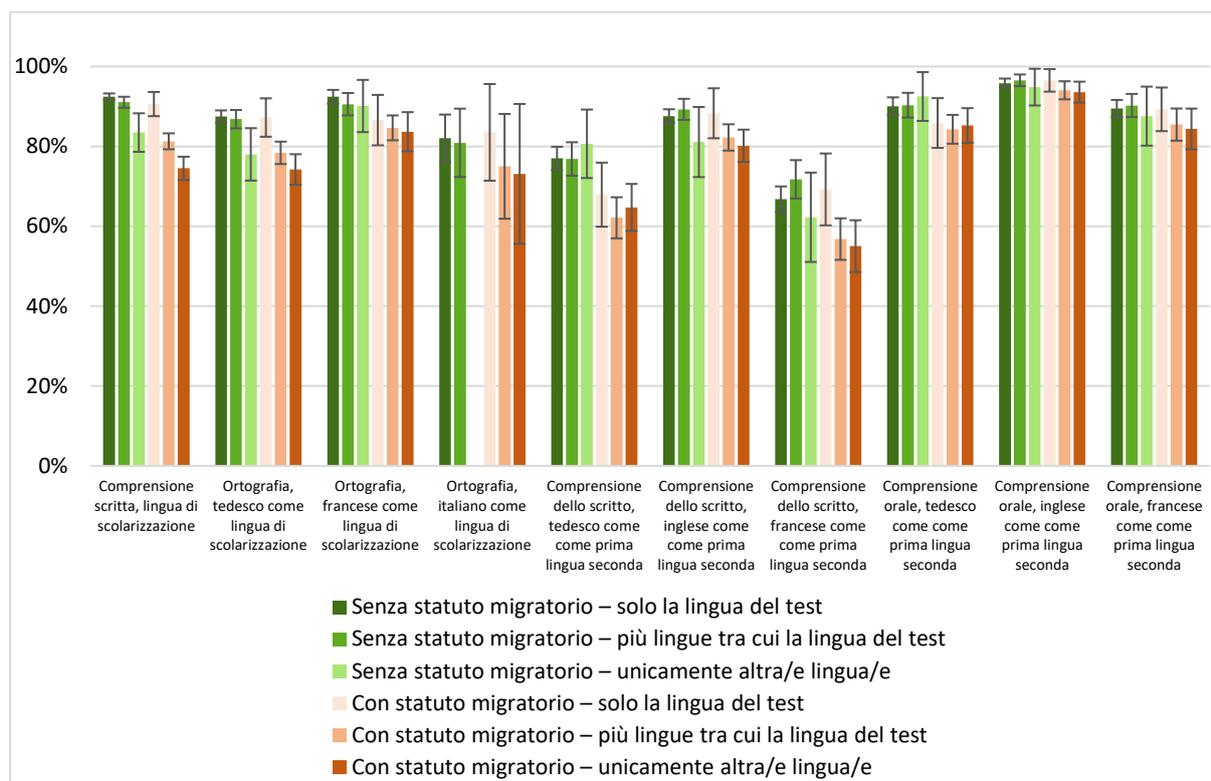
Figura 5.10: Distribuzione dello statuto migratorio e della lingua parlata a casa in Svizzera e per Cantone



Considerato che la lingua parlata a casa è in relazione con il raggiungimento delle competenze fondamentali (si veda il sottocapitolo 5.1.3), ci si chiede se la relazione tra statuto migratorio e raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue di scolarizzazione possa essere ricondotta alla relazione tra lingua parlata a casa e competenze raggiunte. Questo aspetto non va trascurato, specie in un Paese come la Svizzera, nel quale le quote della/e lingua/e parlata/e a casa dagli allievi divergono a seconda del Cantone e della regione linguistica (si veda Consorzio PISA.ch, 2018). Di seguito, le caratteristiche dello statuto migratorio e della lingua parlata a casa sono pertanto messe in relazione congiuntamente con il raggiungimento delle competenze nei vari ambiti di competenza testati.

La figura 5.11 mostra, per i sei gruppi menzionati sopra, la quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in tutti gli ambiti di competenza.

Figura 5.11: Quota media di allievi che raggiungono le competenze fondamentali a livello nazionale, per statuto migratorio, lingua parlata a casa e ambito di competenza



Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

In tutti gli ambiti di competenza, nei gruppi senza statuto migratorio che a casa parlano esclusivamente la lingua del test o che parlano più lingue tra cui quella del test le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali non si distinguono in maniera statisticamente significativa tra loro e si collocano sempre ai primi tre posti per la percentuale di raggiungimento delle competenze fondamentali. La differenza tra questi due gruppi e gli altri gruppi non è tuttavia sempre statisticamente significativa. In ortografia (italiano come lingua di scolarizzazione) e nella comprensione orale della prima lingua seconda (tedesco, francese e inglese) non si osservano differenze statisticamente significative tra i sei gruppi di allievi.

I due gruppi con statuto migratorio che a casa non parlano la lingua del test o che non parlano soltanto la lingua del test registrano invece le quote più basse di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in quasi tutti gli ambiti di competenza. La differenza tra questi due gruppi è praticamente trascurabile (la d di Cohen è sempre inferiore a 0.2, lo scarto è statisticamente significativo solo nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione).

Gli allievi con statuto migratorio non si distinguono tuttavia sempre per una quota inferiore nel raggiungimento delle competenze fondamentali. In tutti gli ambiti di competenza, il gruppo di allievi con statuto migratorio che a casa parlano solo la lingua del test (barra arancio chiaro) non si scosta in misura statisticamente significativa da quello degli allievi senza statuto migratorio. Ciò significa che se a casa si parla unicamente la lingua del test, lo statuto migratorio non rappresenta un fattore di rischio ai fini del raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati. Nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, ortografia con il tedesco come lingua di scolarizzazione e comprensione dello scritto in inglese come prima lingua seconda, la quota di allievi con statuto migratorio che a casa parlano solo la lingua del test che raggiungono le competenze fondamentali è addirittura superiore che nel gruppo di allievi senza statuto migratorio che a casa non parlano la lingua del test (l'effetto è tuttavia praticamente trascurabile e non è statisticamente significativo, $d < .20$).

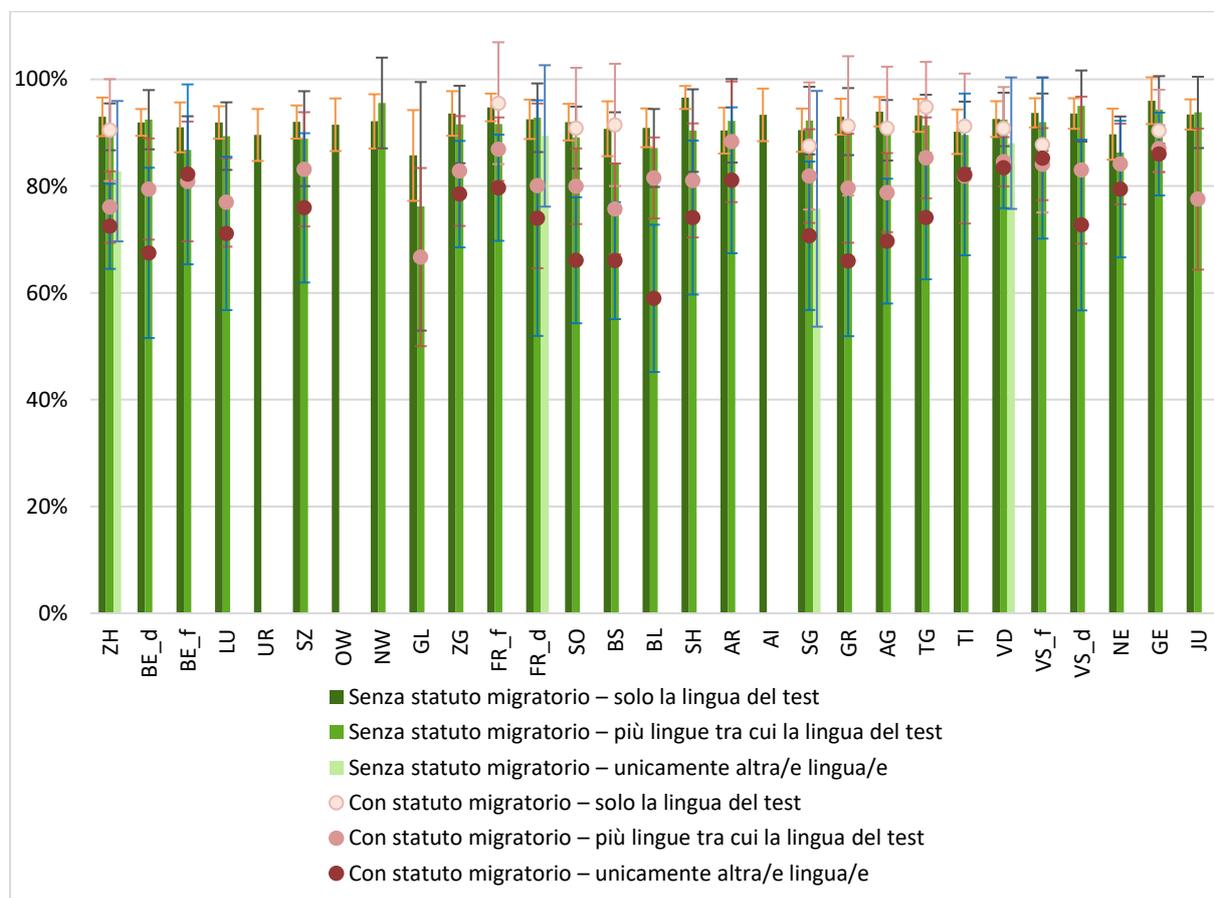
Se invece la lingua del test non è l'unica lingua parlata a casa, spesso la differenza tra gli allievi con e senza statuto migratorio, a parità di background linguistico, non è più trascurabile. Per quanto riguarda gli allievi che a casa parlano più lingue tra cui la lingua del test, la quota di allievi senza statuto migratorio che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione ($d = .29$), in ortografia in tedesco e francese come lingua di scolarizzazione ($d = .22$ e $.18$) nonché nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda (d compreso tra $.20$ e $.32$) è superiore, in misura statisticamente significativa, rispetto a quella degli allievi con statuto migratorio.

Tra gli allievi alloglotti, le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei gruppi con e senza statuto migratorio si scostano in maniera statisticamente significativa solo nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione e nella comprensione dello scritto in tedesco come prima lingua seconda ($d = .22$ e $.36$).

Questa tendenza generale si osserva all'interno della maggior parte dei Cantoni, anche se spesso le differenze tra sottogruppi a livello cantonale non sono statisticamente significative a causa della dimensione esigua dei campioni considerati. Nelle figure da 5.12 a 5.15 sono presentate le quote cantonali di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza, per statuto migratorio e lingua parlata a casa.

Comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio e lingua parlata a casa

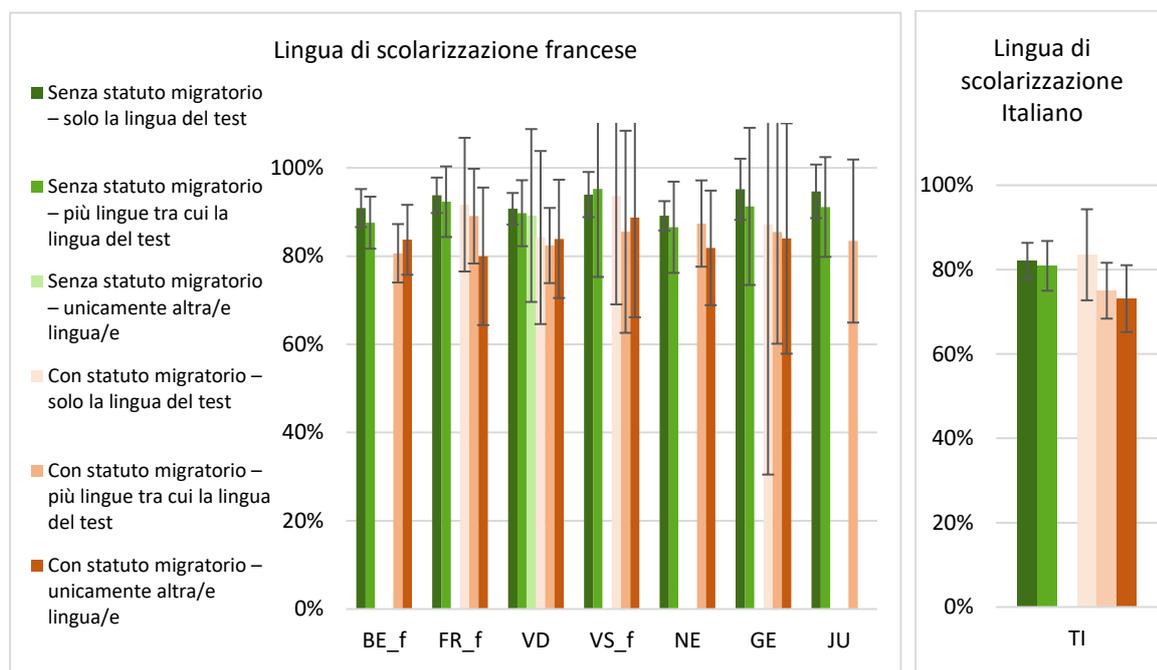
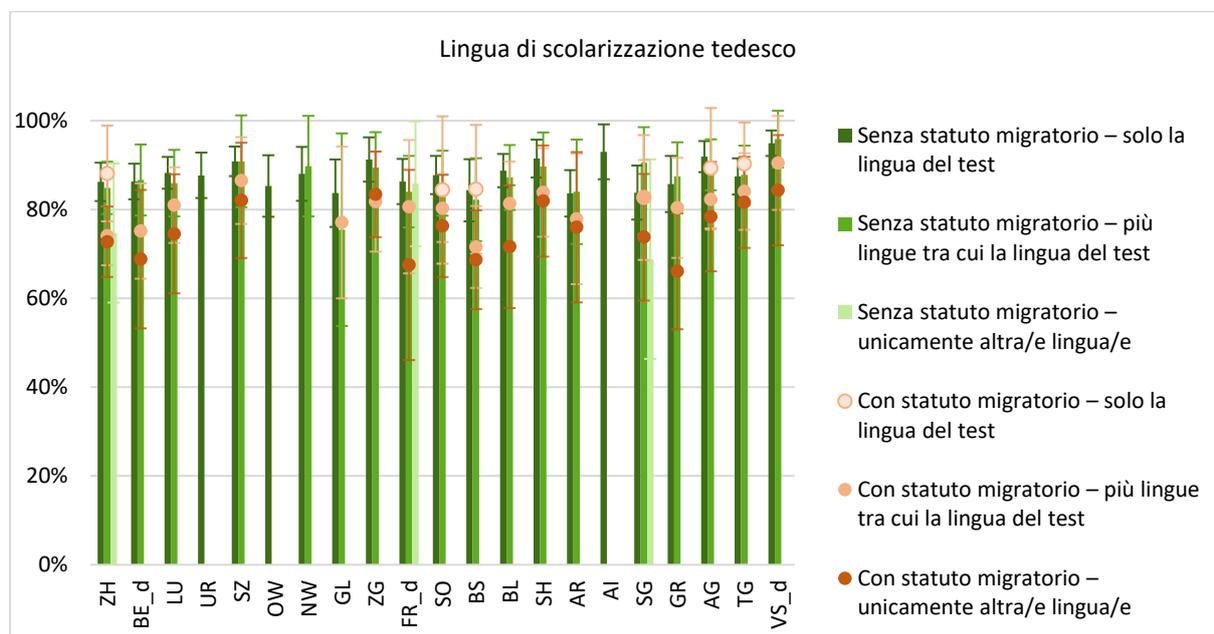
Figura 5.12: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, per statuto migratorio, lingua parlata a casa e Cantone



Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Ortografia nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio e lingua parlata a casa

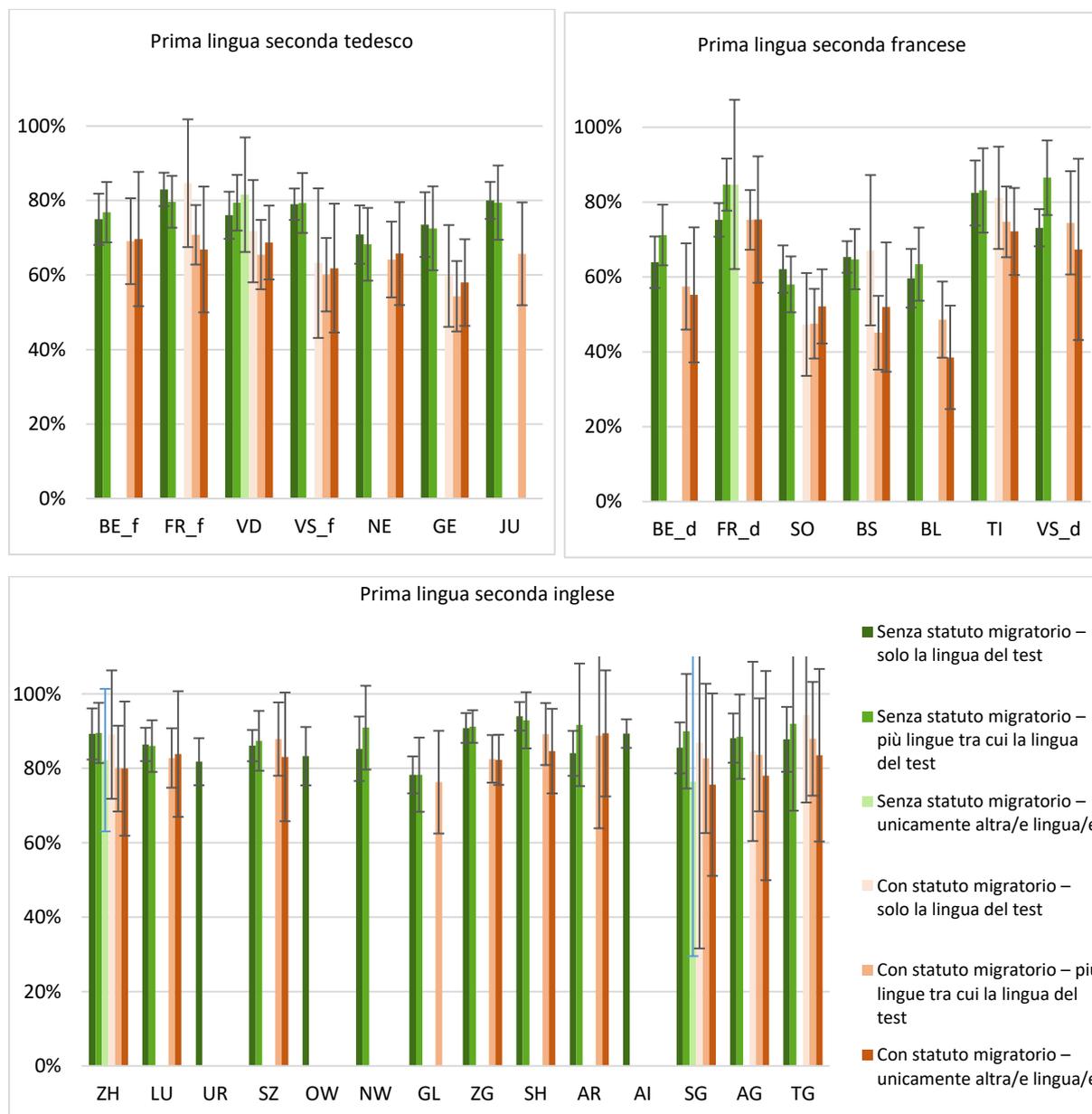
Figure 5.13a-5.13c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione, per lingua seconda, statuto migratorio, lingua parlata a casa e Cantone



Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per statuto migratorio e lingua parlata a casa

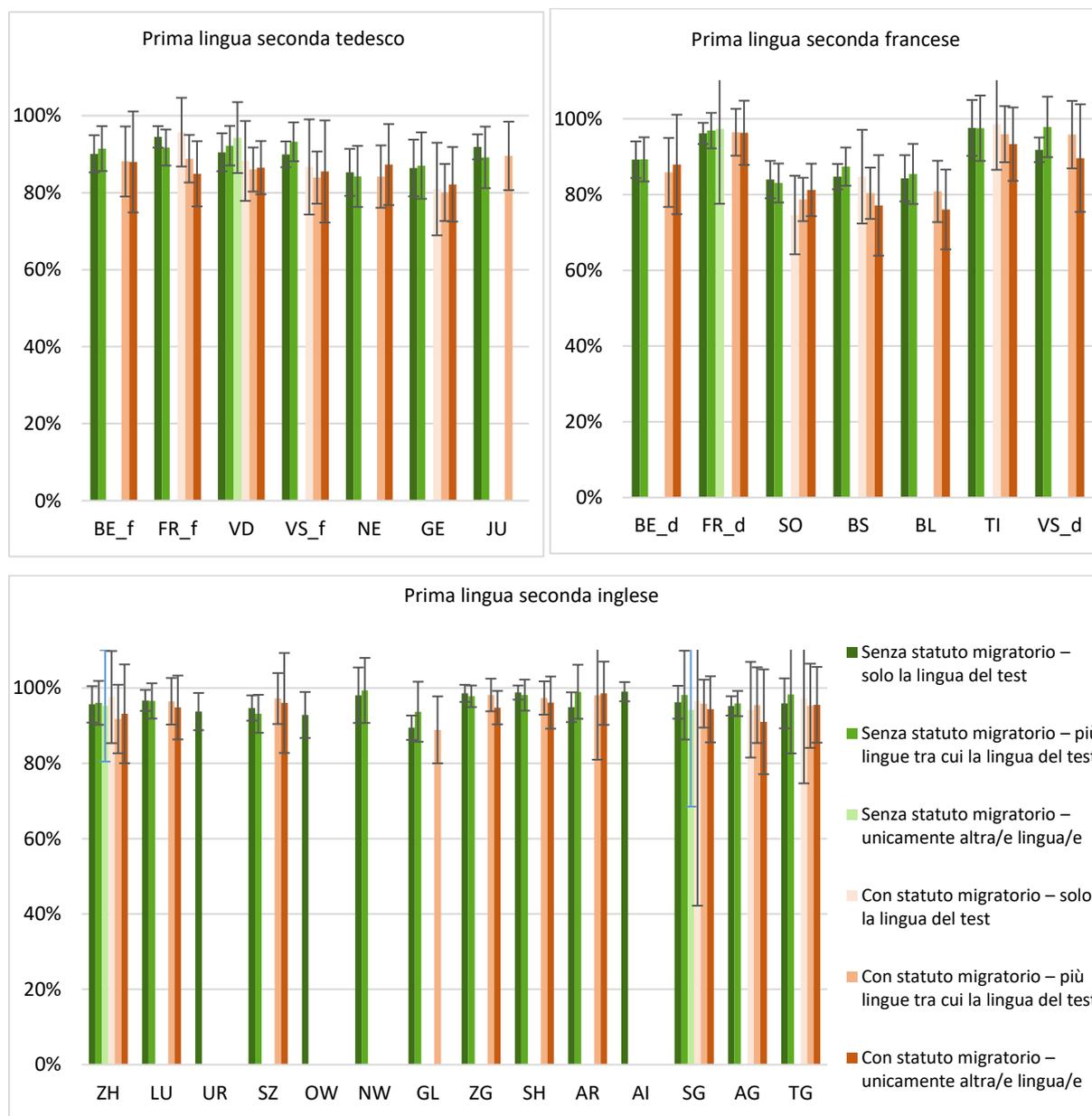
Figure 5.14a-5.14c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, per lingua seconda, statuto migratorio, lingua parlata a casa e Cantone



Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Comprensione orale della prima lingua seconda per statuto migratorio e lingua parlata a casa

Figure 5.15a-5.15c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda, per lingua seconda, statuto migratorio, lingua parlata a casa e Cantone



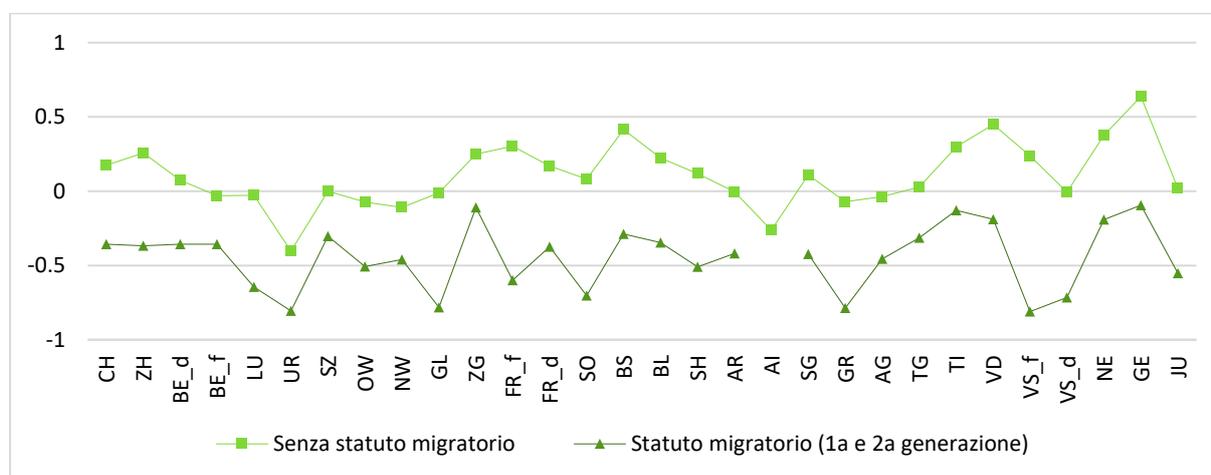
Nota: non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

5.1.6 Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio, previo controllo della condizione sociale

Oltre che dal punto di vista del background linguistico, gli allievi con e senza statuto migratorio si distinguono anche per quanto riguarda la condizione sociale. La figura 5.16 mostra la condizione sociale media (sottocapitolo 5.1.2) secondo lo statuto migratorio e il Cantone. Gli allievi con statuto migratorio della prima e di seconda generazione sono riuniti in un unico gruppo.

Al sottocapitolo 5.1.4 sono state presentate le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione secondo lo statuto migratorio. Mediante analisi supplementari, esaminiamo ora come variano le differenze tra le quote di allievi con e senza statuto migratorio, controllando statisticamente la condizione sociale (per la modalità di calcolo dettagliata si rimanda alle note tecniche in Pham et al., 2019). Le differenze sono presentate qui di seguito.

Figura 5.16: Medie della condizione sociale in Svizzera e nei Cantoni, per statuto migratorio



Nota: Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

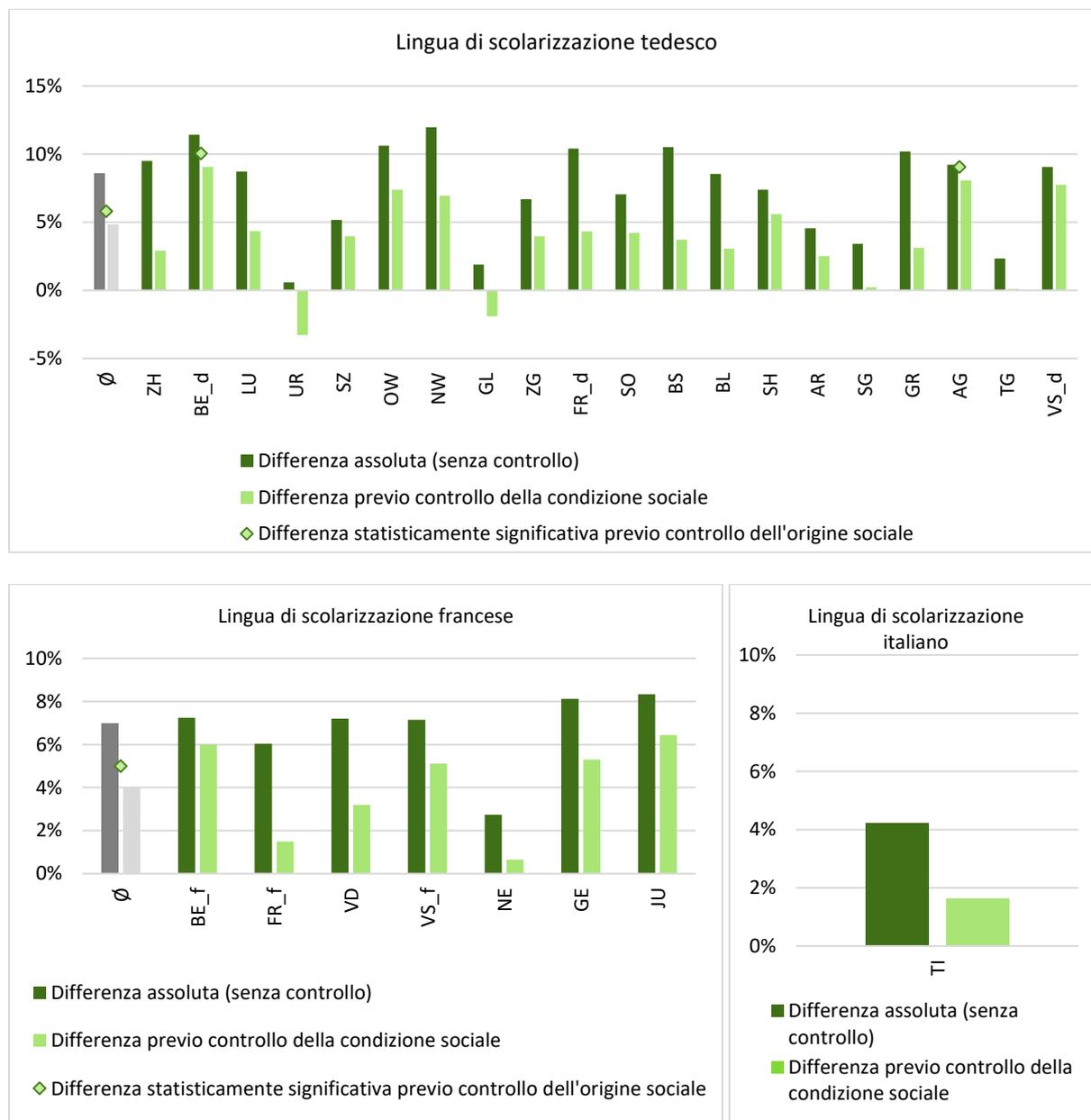
Comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio, previo controllo della condizione sociale

Su scala nazionale, la differenza tra allievi con e senza statuto migratorio nel raggiungimento delle competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, senza controllo della condizione sociale, è del 10.9%. Si tratta di una differenza statisticamente significativa. Se si controllano i risultati in base alla condizione sociale, tale differenza, pur rimanendo ancora statisticamente significativa, si riduce al 7.2%. Ciò significa che, a livello svizzero, l'effetto dello statuto migratorio sulla quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali può anche essere ricondotto, almeno in parte, alle differenze in termini di condizione sociale.

A livello cantonale, le differenze in termini assoluti (senza controllo della condizione sociale) sono statisticamente significative in 20 Cantoni. Controllando la condizione sociale, invece, restano statisticamente significative solo in 9 Cantoni.

Ortografia nella lingua di scolarizzazione per statuto migratorio, previo controllo della condizione sociale

Figure 5.17a-5.17c: Differenze nella quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione con e senza statuto migratorio, con e senza controllo della condizione sociale, per lingua di scolarizzazione e Cantone



Nota: ∅ = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Nei Cantoni con il tedesco come lingua di scolarizzazione, la differenza media tra le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia nella lingua di scolarizzazione nei gruppi con e senza statuto migratorio è dell'8.6%, se non si controlla la condizione sociale. Si tratta di un valore statisticamente significativo, sia in media sia in 8 Cantoni su 20. Controllando la condizione sociale, la differenza si riduce al 4.8%, rimanendo tuttavia statisticamente significativa (a livello cantonale la differenza resta statisticamente significativa solo nel Cantone di Argovia e nella parte germanofona del Canton Berna).

Nei Cantoni con il francese come lingua di scolarizzazione emerge un quadro analogo. La differenza tra i due gruppi è del 7.0% senza controllo della condizione sociale e del 4.0% controllando la condizione sociale; entrambe le differenze sono statisticamente significative. A livello cantonale, le differenze senza controllo della condizione sociale sono statisticamente significative in 4 Cantoni su 7, mentre controllando la condizione sociale non sono più statisticamente significative.

Nel Cantone Ticino, i due gruppi non si scostano in misura statisticamente significativa né prima né dopo il controllo della condizione sociale.

Comprensione dello scritto nella prima lingua seconda per statuto migratorio, previo controllo della condizione sociale

Per quanto riguarda la comprensione dello scritto nella prima lingua seconda, nei Cantoni dove tale lingua è il tedesco si osserva la stessa tendenza come sopra: se si controlla la condizione sociale, le differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali tra gli allievi con e senza statuto migratorio si assottigliano, passando dal 13.5% al 7.7%; entrambi questi valori sono statisticamente significativi. A livello cantonale, gli scarti senza controllo della condizione sociale sono statisticamente significativi in 5 Cantoni su 7, mentre controllando la condizione sociale non lo sono più in nessun Cantone.

Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il francese, la differenza tra gli allievi con e senza statuto migratorio non è più statisticamente significativa se si controlla la condizione sociale: tale differenza passa infatti dal 9.6% (statisticamente significativo) al 4.9% (statisticamente non significativo). A livello cantonale, lo scarto senza controllo della condizione sociale è statisticamente significativo in 3 Cantoni su 7; controllando la condizione sociale non lo è più in nessun Cantone.

Lo stesso avviene nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è l'inglese. Qui la differenza media passa dal 5.1% (statisticamente significativo) al 2.1% (statisticamente non significativo). A livello cantonale le differenze senza controllo della condizione sociale sono statisticamente significative solo nel Cantone di Zurigo, mentre controllando la condizione sociale non si riscontrano più differenze statisticamente significative nemmeno in questo Cantone.

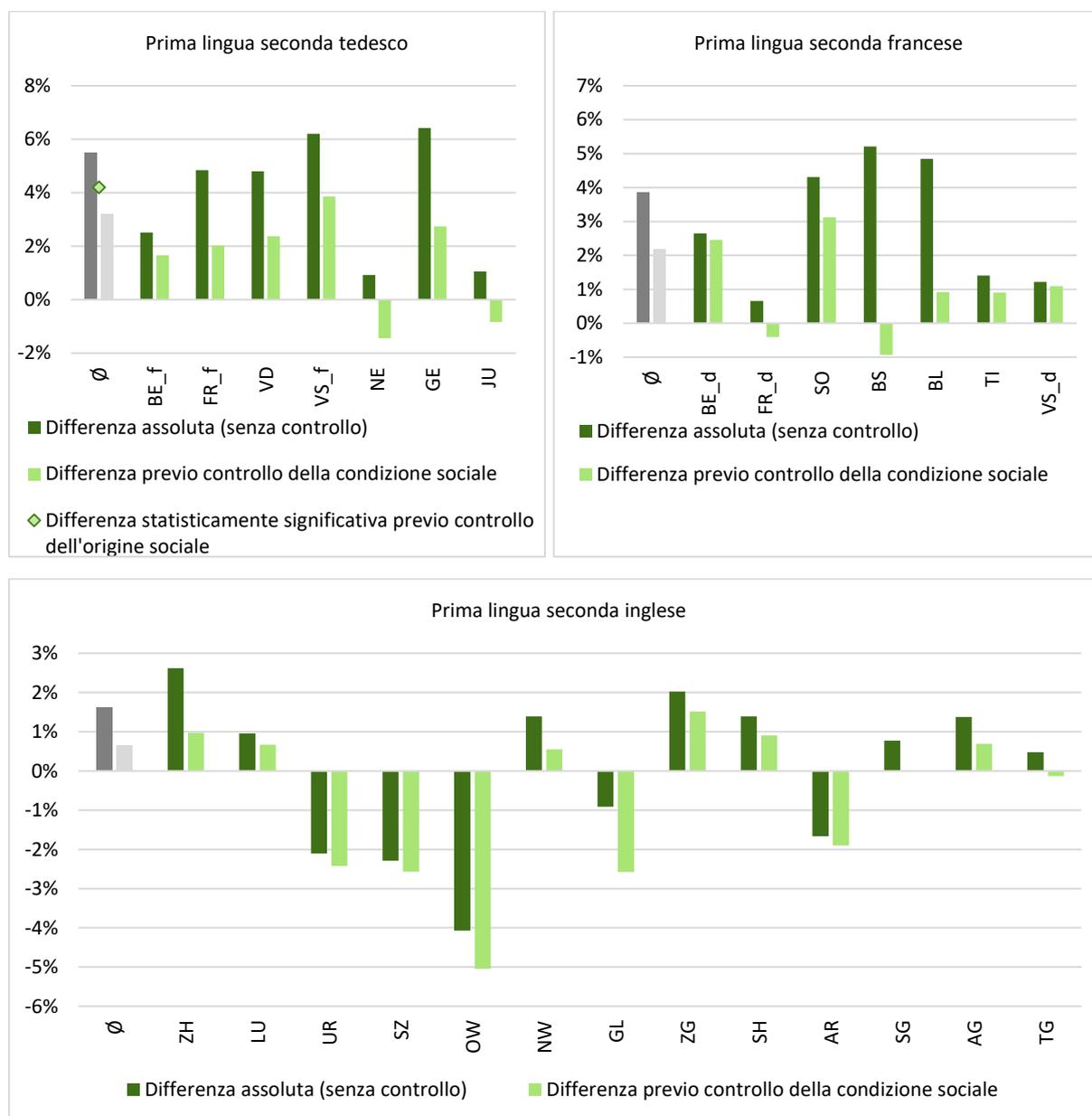
Comprensione orale nella prima lingua seconda per statuto migratorio, previo controllo della condizione sociale

Nella comprensione orale della prima lingua seconda, nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il tedesco le differenze nelle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali tra i due gruppi con e senza statuto migratorio sono del 5.5% prima e del 3.2% dopo il controllo della condizione sociale. Entrambi i valori sono statisticamente significativi. A livello cantonale, la differenza senza controllo della condizione sociale è statisticamente significativa solo nel Canton Vaud; controllando la condizione sociale la differenza non è più statisticamente significativa nemmeno in questo Cantone.

Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è il francese, la differenza media tra le quote dei due gruppi si riduce dal 3.9% (statisticamente significativa) al 2.2% (statisticamente non significativa). A livello cantonale, le differenze non sono statisticamente significative né prima né dopo il controllo della condizione sociale.

Nei Cantoni in cui la prima lingua seconda è l'inglese, sia in media sia a livello cantonale le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei due gruppi con e senza statuto migratorio non si scostano in maniera statisticamente significativa né prima né dopo il controllo della condizione sociale.

Figure 5.18a-5.18c: Differenze nella quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda con e senza statuto migratorio, con e senza controllo della condizione sociale, per lingua seconda e Cantone



Nota: ∅ = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

5.2 Quote aggiustate di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione

Perché aggiustare le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali secondo le caratteristiche sociodemografiche?

Come si evince dalle considerazioni esposte al capitolo 5.1, le popolazioni cantonali di allievi sottoposte al test VeCoF non sono omogenee: ad esempio le quote di allievi con statuto migratorio o quelle di allievi che nel contesto familiare parlano un'altra lingua rispetto a quella del test e il livello socioeconomico medio variano da un Cantone all'altro. L'influsso di queste caratteristiche contestuali sull'acquisizione delle competenze scolastiche è già stato dimostrato empiricamente a più riprese (ad es. Dumont et al., 2013). Ne consegue che le differenze cantonali nelle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali non possono essere ricondotte esclusivamente all'efficacia dell'insegnamento e che l'interpretazione adeguata dell'eterogeneità cantonale a livello di risultati richiede metodi di analisi complementari.

È anche una questione di correttezza del confronto delle prestazioni scolastiche: determinate caratteristiche degli allievi o variabili contestuali precedono infatti la scolarizzazione sull'asse del tempo e di conseguenza non possono essere influenzate dalla scuola o dagli insegnanti. Nella ricerca educativa, sono considerati in genere adeguati solo i confronti tra popolazioni di allievi con una composizione simile (Fiege, Reuther, & Nachtigall, 2011). Per migliorare la comparabilità di aspetti quantitativi dell'efficacia dell'insegnamento scolastico è stata sviluppata l'idea di confronti equi o aggiustati, anche se a livello internazionale gli approcci metodologici sono tutt'altro che uniformi (Pham, Robitzsch, George, & Freunberger, 2016).

Norma di riferimento dell'indagine VeCoF

In generale, per valutare i risultati si distinguono due tipi di standard di confronto, che si fondano su norme di riferimento distinte: nei confronti criteriali la base è costituita da un criterio contenutistico (norma di riferimento criterio), ma sono possibili anche confronti sociali tra i partecipanti (norma di riferimento sociale; Fiege et al., 2011). L'indagine VeCoF fa leva principalmente su un *confronto criterio*: a prescindere dalla composizione cantonale degli allievi, mediante standard di formazione sono stati definiti obiettivi che, nei limiti del possibile, devono essere raggiunti da tutti gli allievi. L'idea di aggiustare i risultati si basa invece su una norma di riferimento sociale e mira a migliorare la comparabilità delle prestazioni raggiunte da popolazioni di allievi che non presentano le stesse condizioni. Le analisi che seguono cercano pertanto in primo luogo di stabilire in che misura l'eterogeneità cantonale a livello del raggiungimento delle competenze fondamentali sia riconducibile a differenze nella composizione cantonale degli allievi. L'obiettivo non è assolutamente quello di adattare gli standard di formazione in base alla norma di confronto sociale.

Due modelli di aggiustamento complementari

I vari metodi di aggiustamento presentano ciascuno i propri vantaggi e svantaggi e sono associati a punti di vista distinti. Per questo motivo, nel presente capitolo sono presentati due approcci metodologici distinti che, pur tenendo conto delle stesse caratteristiche demografiche (livello socioeconomico, statuto migratorio, lingua parlata a casa e genere), aggiustano i risultati cantonali presentati al capitolo 4.1 secondo modalità distinte (sono fornite quote aggiustate esclusivamente per la comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione). Si è optato per questa combinazione di metodi allo scopo di sensibilizzare sui vari punti di vista nonché sui vantaggi e gli svantaggi dei vari metodi e di aumentare la plausibilità dei risultati.

Il metodo I si basa su un approccio controfattuale e si concentra sul seguente interrogativo ipotetico: come varierebbero le quote cantonali di allievi che raggiungono le competenze fondamentali se la composizione demografica degli allievi del Cantone corrispondesse a quella nazionale? In una prima fase è stata stimata la probabilità di raggiungere le competenze fondamentali per ogni Cantone e per ogni combinazione di valori delle caratteristiche considerate. Partendo da queste stime sono state calcolate le quote di raggiungimento delle competenze fondamentali che risulterebbero se la composizione degli allievi di ogni Cantone corrispondesse a quella nazionale.

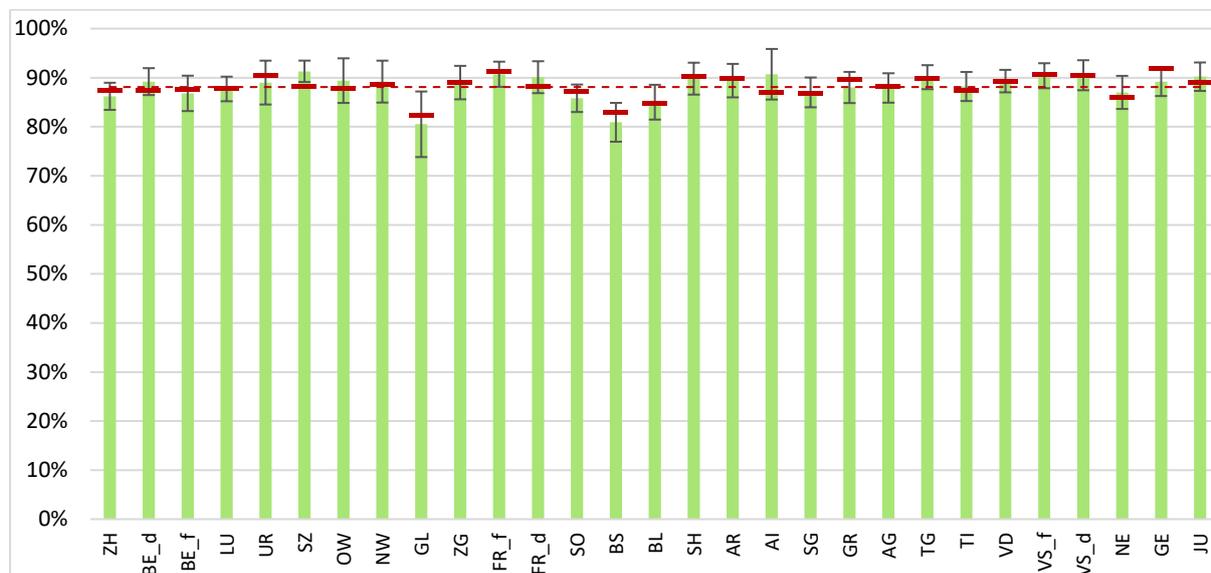
Il metodo II serve a stimare i valori o le quote prevedibili per ogni Cantone partendo dalla composizione degli allievi. A tal fine, ancora una volta per prima cosa è stata stimata la probabilità di raggiungere le competenze fondamentali per le varie combinazioni di caratteristiche a livello nazionale. Successivamente sono state stimate le quote prevedibili di allievi che raggiungerebbero le competenze fondamentali in base alla composizione cantonale degli allievi. Il secondo metodo di aggiustamento può quindi essere visto come un confronto tra Cantoni con una composizione simile di allievi. Vista la natura dicotomica della variabile dipendente (competenze fondamentali raggiunte/non raggiunte), entrambi gli approcci si basano su procedure di regressione logistica (Long, 1997). Pham et al. (2019) contiene una breve descrizione metodologica dei metodi scelti.

Occorre precisare che le analisi descritte qui di seguito sono da interpretare come un'approssimazione. Nella pratica è quasi impossibile – per motivi sia metodologici sia legati all'economia del test – includere e analizzare tutte le caratteristiche contestuali rilevanti per la scuola nonché controllare le varie condizioni iniziali. Non è pertanto garantita la comparabilità assoluta dei risultati. Occorre inoltre tener presente che anche le analisi che seguono si basano unicamente sulla categorizzazione binaria in «competenze fondamentali raggiunte» verso «competenze fondamentali non raggiunte» e che i risultati non consentono quindi di trarre conclusioni sull'eterogeneità delle competenze nella comprensione dello scritto all'interno di un Cantone.

Metodo I: quote ipotetiche di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in base alla composizione degli allievi a livello nazionale

I risultati aggiustati secondo il primo metodo sono riportati nella figura 5.19. Le quote non corrette di allievi che raggiungono le competenze fondamentali sono raffigurate dalle barre in verde. I risultati ipotetici – aggiustati per il livello socioeconomico, lo statuto migratorio, la lingua parlata a casa e il genere – sono rappresentati dal tratto rosso. I risultati aggiustati mostrano le quote cantonali prevedibili in caso di composizione degli allievi identica a quella nazionale. In generale, da questi confronti emerge che i valori calcolati per una composizione degli allievi ipotetica mutata non si scostano in misura sostanziale dai risultati effettivi: la distanza tra la barra verde e il tratto rosso può infatti essere considerata perlopiù molto piccola.

Figura 5.19: Quote di allievi le cui prestazioni nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione corrispondono alle competenze fondamentali aggiustate per caratteristiche contestuali selezionate, per Cantone



Note: barre in verde: quote non corrette; tratti rossi: quote aggiustate; linea rossa tratteggiata: quota nazionale.

Da un lato, gli aggiustamenti estremamente piccoli si spiegano con il fatto che, per quanto riguarda le caratteristiche contestuali selezionate, la composizione demografica degli allievi nei Cantoni non si scosta eccessivamente dalla demografia degli allievi a livello nazionale. Benché le figure 5.2, 5.6 e 5.8 documentino differenze nella composizione cantonale degli allievi, in pochissimi Cantoni gli scarti rispetto alla media svizzera sono tali da potersi ripercuotere in aggiustamenti significativi delle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali. Dall'altro, questa costanza tra i risultati effettivi e quelli ipotetici si spiega anche perché all'interno dei Cantoni ci sono differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali che sono talvolta marginali tra gli allievi con caratteristiche diverse: benché nei Cantoni con, ad esempio, una quota relativamente elevata di allievi con statuto migratorio e di allievi con un'condizione sociale sfavorita, gli allievi privilegiati e senza statuto migratorio ottengano una prestazione inferiore alla media, il risultato resta praticamente invariato anche avvicinando la composizione cantonale degli allievi alla distribuzione nazionale, a parità di correlazioni all'interno del Cantone.

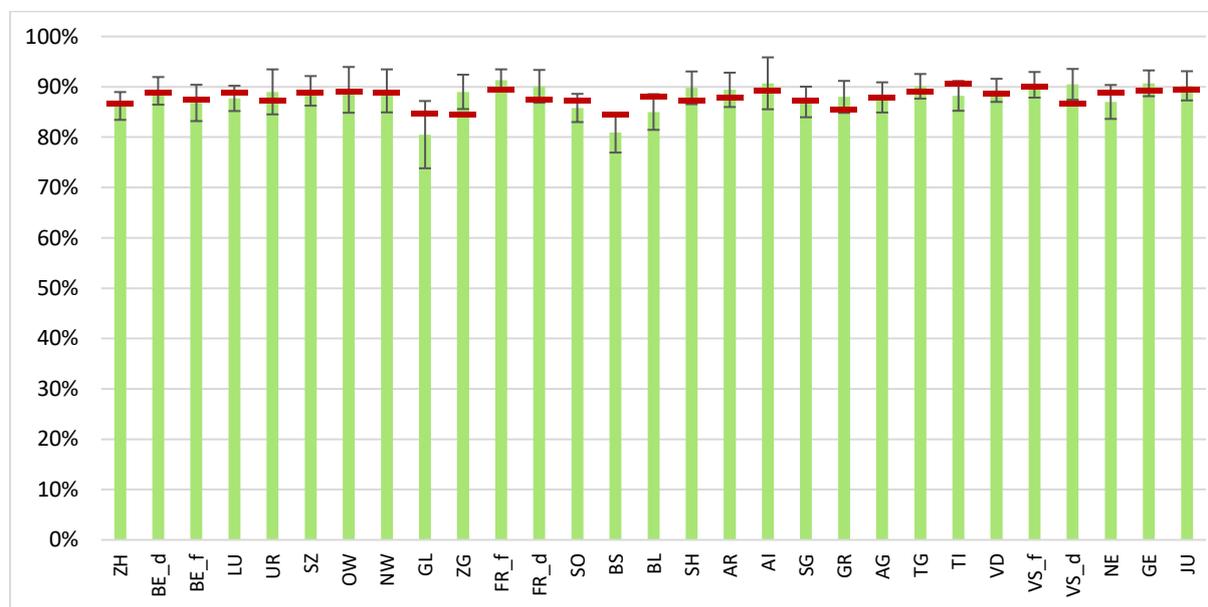
Il confronto dei risultati ipotetici (tratti rossi) con la media svizzera (linea rossa) permette di dedurre in che misura i Cantoni si collocano tendenzialmente sopra o sotto la media. Questo confronto mostra quanto i risultati cantonali si scosterebbero dalla media svizzera se ci si basasse su una popolazione di allievi paragonabile. Emerge che, malgrado l'aggiustamento della composizione degli allievi, il quadro generale di Cantoni che si collocano sopra o sotto la media resta praticamente invariato.

Tra gli svantaggi del metodo I figura quello di non tenere conto del fatto che, se a scuola gli allievi fossero confrontati con un'altra composizione, le loro prestazioni potrebbero variare. La letteratura sugli effetti della composizione (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) indica ad esempio che gli allievi di lingua straniera con valori inferiori in termini di condizione sociale inseriti in classi con una quota elevata di allievi di buone condizioni socioeconomiche beneficiano di tale situazione. È pertanto possibile che i risultati cantonali di singoli gruppi di allievi sarebbero diversi se a scuola fossero confrontati con un'altra composizione degli allievi. Il metodo II tiene conto di questo fenomeno.

Metodo II: quote di raggiungimento delle competenze fondamentali prevedibili in base ai risultati nazionali

Nell'ambito del secondo metodo di aggiustamento sono state stimate le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in base alla composizione cantonale degli allievi nel raffronto nazionale. La figura 5.20 contrappone i valori attesi stimati (tratti rossi) ai risultati non corretti (barre verdi). Questo confronto mostra in che misura i Cantoni si collocano tendenzialmente sopra o sotto la media – tenendo conto della rispettiva composizione degli allievi. Se il valore atteso di un Cantone è superiore al risultato non corretto, quest'ultimo è inferiore alla media – in base alla composizione degli allievi. In altre parole, ciò significa che altri Cantoni con una composizione degli allievi simile hanno raggiunto un miglior risultato. Viceversa, se il valore atteso è inferiore alla quota effettiva, l'aspettativa statistica è superata e altri Cantoni con una composizione degli allievi simile hanno raggiunto un risultato peggiore.

Figura 5.20: Quote di allievi le cui prestazioni nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione corrispondono alle competenze fondamentali attese in base alle caratteristiche contestuali selezionate, per Cantone



Note: barre in verde: quote non corrette; tratti rossi: valori attesi.

Anche con questa procedura si osserva che i valori attesi sono molto simili ai risultati non corretti e non variano molto tra i cantoni. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che, da un lato, le differenze dei risultati tra i cantoni non sono grandi e, dall'altro, le diverse composizioni degli allievi dei cantoni non comportano differenze di prestazioni cantonali eccessivamente grandi.

Queste stime completano il metodo I nella misura in cui, accanto ai valori individuali delle caratteristiche degli allievi, tengono conto anche delle quote cantonali di determinati gruppi di allievi per calcolare i valori attesi. Siccome i valori attesi calcolati nel metodo II risultano dal confronto intercantonale, in caso di combinazioni di caratteristiche individuali e composizioni che si riscontrano in pochi Cantoni le stime sono un po' meno affidabili. Come già rilevato in apertura, i risultati dei due metodi sono pertanto complementari e non vanno interpretati isolatamente.

5.3 Sintesi

Nella prima parte del presente capitolo sono state presentate le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali secondo il genere, lo statuto migratorio, la lingua parlata a casa e la condizione sociale. In tutti gli ambiti considerati, la quota di ragazze che raggiungono le competenze fondamentali è superiore a quella dei ragazzi. Pur essendo statisticamente significative e tendenzialmente superiori nelle lingue seconde, nel complesso le differenze in base al genere possono però essere definite molto piccole. Anche il confronto in base allo statuto migratorio ha evidenziato effetti esigui: gli allievi senza statuto migratorio raggiungono le competenze fondamentali interdisciplinari più spesso di quelli con statuto migratorio. In questo contesto non sono emerse differenze significative tra gli allievi con statuto migratorio di prima e di seconda generazione. Differenze analoghe – a sfavore degli allievi allogliotti – si riscontrano tra gli allievi che in famiglia si esprimono esclusivamente nella lingua del test e quelli che a casa parlano anche o esclusivamente un'altra lingua. Gli effetti dello statuto migratorio e della lingua parlata a casa sono più marcati nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione (dimensioni dell'effetto medio-grandi) che non nelle altre discipline. Tra le caratteristiche considerate, è la condizione sociale a produrre i maggiori effetti sulle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali. Nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione e nelle lingue seconde sono stati osservati effetti da medi a grandi soprattutto nei confronti tra allievi privilegiati (del quartile svizzero superiore) e allievi dei ceti svantaggiati (del quartile svizzero inferiore), a favore di quelli privilegiati. Nella comprensione orale della prima lingua seconda, l'effetto della condizione sociale risulta invece più debole.

La combinazione statistica delle varie caratteristiche individuali considerate ha rivelato che i loro effetti sulle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali non si addizionano sempre: la differenza tra le quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali con e senza statuto migratorio, ad esempio, diminuisce di una percentuale che può arrivare al 50% controllando statisticamente la condizione sociale.

Dai risultati descrittivi emerge inoltre che i Cantoni si distinguono sia per la composizione degli allievi dal punto di vista di queste caratteristiche individuali (ad eccezione del genere) sia per le dimensioni degli effetti. La variabilità cantonale nell'intensità degli effetti delle caratteristiche individuali non può essere ricondotta esclusivamente all'efficacia dei sistemi scolastici, ma può anche essere un segno del fatto che i gruppi paragonati secondo le caratteristiche potrebbero distinguersi per altri aspetti, qui non considerati. I gruppi di allievi con statuto migratorio possono ad esempio distinguersi notevolmente da un Cantone all'altro per la somiglianza tra la lingua madre e la lingua del test e per altre premesse fondamentali per la scuola. Di conseguenza è molto difficile riprodurre mediante modelli statistici gli schemi di causa-effetto reali, estremamente complessi, e dunque i risultati vanno sempre interpretati con cautela.

I confronti aggiustati tra i Cantoni rivelano che le differenze cantonali nelle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione non possono essere attribuite – o tutt'al più in misura minima – alle diverse composizioni cantonali degli allievi. L'aggiustamento dei risultati cantonali per gli effetti su scala nazionale delle caratteristiche individuali considerate non ha evidenziato praticamente nessuna differenza tra il risultato effettivo e quello corretto.

In sintesi, i risultati indicano che, nel complesso, le caratteristiche demografiche degli allievi controllate (condizione sociale, lingua parlata a casa, statuto migratorio e genere) non spiegano le differenze cantonali a livello delle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti linguistici, pur avendo un effetto su tali quote. È quindi presumibile che buona parte delle differenze cantonali nelle quote di allievi che raggiungono le competenze fondamentali sia da ricondurre ad altre caratteristiche delle scuole, delle classi e degli allievi.

5.4 Bibliografia

- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. u. erw. Aufl., pp. 78-92). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163-183.
- Fiege, C., Reuther, F., & Nachtigall, C. (2011). Faire Vergleiche? – Berücksichtigung von Kontextbedingungen des Lernens beim Vergleich von Testergebnissen aus deutschen Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 133-149.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Long, S. J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OCSE. (2010). *PISA 2009 – Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich – Erste Ergebnisse*. Neuchâtel: Consorzio PISA.ch.
- Consorzio PISA.ch. (2013). *Erste Ergebnisse zu PISA 2012*. Berna e Ginevra: SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch.
- Consorzio PISA.ch. (2018). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Berna e Ginevra: SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch.
- Pham, G., Robitzsch, A., George, A. C., & Freunberger, R. (2016). Fairer Vergleich in der Rückmeldung. In S. Breit, & C. Schreiner (Ed.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (pp. 295-332). Vienna: Facultas.
- Pham, G., Hebling, L., Verner, M., & Ambrosetti, A. (2019). *ÜGK – COFO – VeCoF 2017 results: Technical appendices*. St.Gallen und Genf: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) und Service de la recherche en éducation (SRED).
- Verner, M., Erzinger, A.B., & Fässler, U. (2019, in stampa). Zur Schweizer Stichprobe PISA 2015. Eine externe Validierung zentraler Stichprobenmerkmale. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

6 Conclusione

Riepilogo

Nel 2011, la CDPE ha adottato per la prima volta gli obiettivi formativi nazionali che definiscono le competenze fondamentali attese al termine di un ciclo della scuola obbligatoria (4°, 8° e 11° anno scolastico). Dopo la prima valutazione nel 2016 volta a verificare in che misura gli allievi raggiungono le competenze fondamentali in matematica al termine dell'11° anno scolastico⁵⁸, nella primavera 2017 è stato verificato per la prima volta il raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (L1) (comprensione dello scritto e ortografia) e nella prima lingua seconda (L2) (comprensione orale e dello scritto) per gli allievi dell'8° anno scolastico.

La popolazione interessata dall'indagine VeCoF 2017 comprendeva tutti gli allievi dell'8° anno scolastico in Svizzera che non hanno seguito un programma scolastico estero. Nella rilevazione non sono stati inclusi gli allievi delle scuole speciali o coloro la cui partecipazione all'indagine VeCoF non sarebbe stata ritenuta sensata dai loro insegnanti o dai direttori scolastici. A dipendenza del numero di scuole e di allievi di ogni Cantone, è stato utilizzato un campionamento casuale con stratificazione a uno stadio (tutte le scuole del Cantone hanno partecipato) o a due stadi (campionamento delle scuole). I tassi di partecipazione degli allievi selezionati sono stati molto elevati (dal 95% al 99%, si veda la figura 2.19).

In tutta la Svizzera, l'88% degli allievi ha raggiunto le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione⁵⁹, con percentuali che variano a livello cantonale tra l'80% e il 90%.

A causa dei diversi contenuti dei test, i risultati relativi agli altri ambiti testati (ortografia nella lingua di scolarizzazione e comprensione orale e dello scritto nella prima lingua seconda) sono riportati separatamente per regione linguistica. Nei Cantoni con il tedesco come lingua di scolarizzazione, l'84% degli allievi raggiunge le competenze ortografiche fondamentali, con percentuali che variano a livello cantonale dal 77% al 93%. Nei Cantoni francofoni, l'89% degli allievi ha raggiunto le competenze fondamentali in ortografia, con variazioni cantonali tra l'87% e il 92%. In Ticino, l'80% degli allievi ha acquisito le competenze ortografiche fondamentali.

Nei Cantoni in cui l'inglese è la prima lingua seconda, l'86% degli allievi raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto (variazione a livello cantonale: dal 79% al 91%). Circa il 95% degli allievi degli stessi Cantoni acquisisce le competenze fondamentali inerenti alla comprensione orale in inglese (variazione a livello cantonale: dal 91% al 99%). Nei Cantoni con il francese quale prima lingua seconda, il 65% degli allievi raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto in francese (variazione a livello cantonale: dal 56% all'80%) e l'87% raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione orale in tale lingua (variazione a livello cantonale: dall'82% al 97%). Per gli allievi dei Cantoni in cui il tedesco è la prima lingua seconda, le percentuali sono del 72% nella comprensione dello scritto (variazione a livello cantonale: dal 64% al 79%) e dell'88% nella comprensione orale (variazione a livello cantonale: dall'84% al 92%).

⁵⁸ In questo rapporto, gli anni scolastici sono definiti in base alla nuova numerazione introdotta a seguito del concordato HarmoS : il livello primario include due anni di scuola dell'infanzia o i primi due anni del ciclo elementare. L'11° anno scolastico corrisponde al precedente 9° anno scolastico e l'8° anno scolastico al precedente 6° anno (si veda: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/kurzinfo_zaehlweise_i.pdf).

⁵⁹ Gli allievi nella parte romancia non sono stati testati nella lingua di scolarizzazione perché non è stato sviluppato un test in romancio.

Per quanto riguarda le caratteristiche individuali relative allo statuto migratorio, alla lingua parlata a casa e alla condizione sociale, sono stati osservati effetti di piccole e medie dimensioni sulla probabilità di raggiungere le competenze fondamentali. Nelle competenze della comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione, è stato dimostrato che le differenze cantonali nei risultati non possono essere spiegate dalla diversa composizione della popolazione di allievi dei cantoni per quanto riguarda le caratteristiche menzionate. Per rendere conto delle differenze cantonali, occorre tener conto anche di altre caratteristiche.

Mediante l'indagine VeCoF 2017 sono ad esempio disponibili informazioni sulle condizioni di insegnamento dal punto di vista degli allievi (il sostegno percepito, la struttura delle lezioni e la gestione della classe).

Limiti

L'indagine VeCoF 2017 è il secondo test informatizzato e standardizzato sul raggiungimento delle competenze fondamentali svoltosi in tutti i Cantoni della Svizzera. Per la prima volta, gli esercizi sono stati presentati su tablet portati nelle scuole dal somministratore del test. L'esperienza acquisita con le valutazioni internazionali su vasta scala già effettuate in Svizzera è stata utile per la realizzazione dell'indagine e per il campionamento. In effetti, negli ultimi decenni, PISA è stato implementato in tutte e tre le regioni linguistiche svizzere, rafforzando le relative competenze in questo campo. Inoltre, per molti altri ambiti sono stati considerati i risultati di ricerche preesistenti e le procedure utilizzate nelle verifiche degli standard formativi svolte nei paesi vicini (cfr. capitolo 2). Per quanto riguarda l'indagine delle competenze curriculari nazionali – quelle fondamentali, che sono state adottate nell'ambito degli obiettivi formativi nel 2011 (EDK, 2018) – sono tuttavia state affrontate anche nuove sfide.

La copertura stimata dell'indagine VeCoF 2017 è del 97,1%. Ciò significa che il 2,9% della popolazione auspicata non ha potuto partecipare all'indagine. Il problema, rispetto a questa quota, comunque relativamente bassa, è costituito dalle coperture stimate della popolazione nei singoli Cantoni. La ragione di ciò è il modo diverso in cui gli allievi con obiettivi di apprendimento personalizzati o con bisogni educativi specifici sono trattati quando frequentano le classi regolari: in alcuni casi sono stati applicati criteri di esclusione diversi nei vari Cantoni. Sebbene queste differenze siano piuttosto limitate, in futuro si dovrebbero utilizzare criteri più uniformi in tutti i Cantoni e nelle scuole per ottenere una maggiore congruenza tra le popolazioni esaminate.

La concettualizzazione dell'indagine VeCoF come monitoraggio del sistema non include altre fonti di informazione oltre a quelle sugli allievi. Tuttavia, ulteriori fonti di informazioni potrebbero essere molto utili per la ricerca sulle cause delle differenze tra i Cantoni. Ad esempio, il ruolo delle strutture scolastiche o la qualità dell'insegnamento potrebbero essere analizzati meglio con l'aiuto di indagini presso i direttori scolastici, gli insegnanti o i genitori. Tali indagini comporterebbero, però, costi organizzativi e finanziari significativamente più elevati e un onere maggiore per le scuole.

Prospettive

L'indagine VeCoF ha istituito in Svizzera un sistema nazionale di monitoraggio della formazione che tiene esplicitamente conto delle peculiarità del sistema educativo (federalismo) e delle strutture regionali e che si pone obiettivi più estesi sul monitoraggio della formazione in Svizzera rispetto alla sola misurazione del raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali.

Per sviluppare ulteriormente il monitoraggio dei sistemi educativi cantonali sulla base degli attuali studi comparativi come PISA e VeCoF, è necessario superare un'analisi puramente descrittiva e correlativa e lavorare su questioni teoriche, tenendo conto di diversi livelli analitici. Questo è l'unico modo per individuare le relazioni di causa-effetto nei sistemi scolastici. A tal fine, si dovrebbe prendere in considerazione la possibilità di sviluppare delle ricerche che accompagnino concettualmente i progetti

esistenti nell'ambito delle valutazioni su larga scala. A questo scopo, sono utili studi a livello di classe, il quale ha un forte legame con l'insegnamento, oppure ricerche che indagano elementi centrali della vita degli allievi anche al di fuori dalla scuola, per ampliare la presa in conto dei contesti nei quali le competenze scolastiche vengono sviluppate e di altri fattori che determinano il successo scolastico. In effetti, per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento sia all'esterno che all'interno della scuola, è essenziale che, oltre al puro monitoraggio, si dia un contributo alla questione di come sostenere meglio l'apprendimento a scuola.

Bibliografia

EDK. (2018). *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Disponibile da:

https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf

Allegati

Allegato al capitolo 1

Organizzazione e realizzazione della Verifica delle Competenze Fondamentali 2017

L'indagine VeCoF 2017 è stata realizzata su mandato della Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE).

L'indagine è stata organizzata con la partecipazione delle seguenti istituzioni:

Gestione del progetto

- Ufficio di coordinazione per l'attuazione dell'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Ufficio HarmoS)

Direzione del progetto

- Dipartimento sviluppo della qualità, Segretariato Generale della Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE)

Gruppo di direzione del processo

- Segretariato Generale della Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE)
- Segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (BDE)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI), Locarno
- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Coordinamento dello sviluppo del test

- Segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (BDE)

Sviluppo del test lingua di scolarizzazione

- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
- Pädagogische Hochschule (PH Zug)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)
- Divisione della Scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino (DECS)
- Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (DFA-SUPSI), Locarno

Sviluppo del test lingua seconda

- Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg (IFM)

Sviluppo del questionario studenti

- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Universität Bern (UniBE)
- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
- Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI), Locarno
- Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ)

Sviluppo e implementazioni informatiche

- Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW Chur)

Campionamento, preparazione dei dati

- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Universität Bern (UniBE)
- Centre de compétences suisse en sciences sociales (FORS), Université de Lausanne

Organizzazione e somministrazione dell'indagine sul terreno

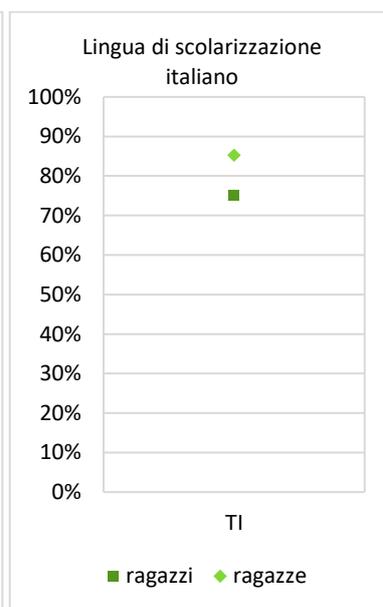
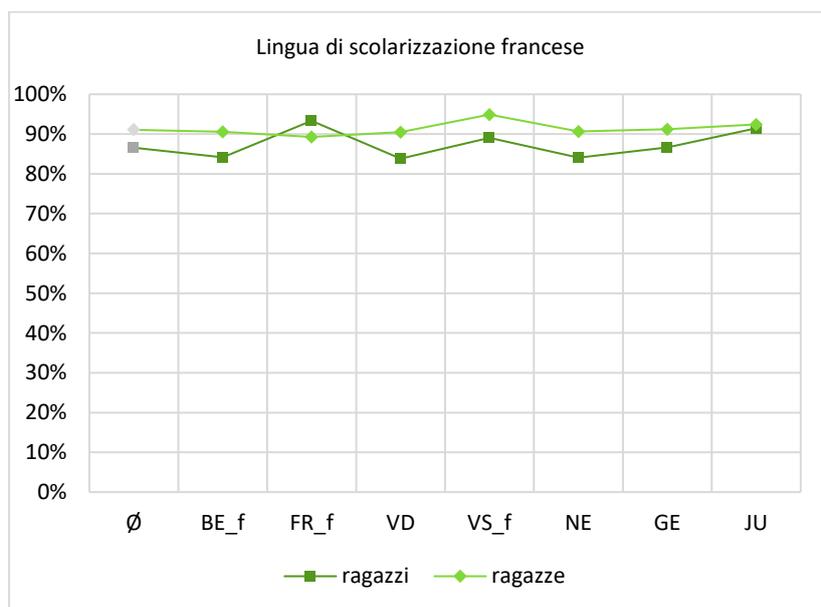
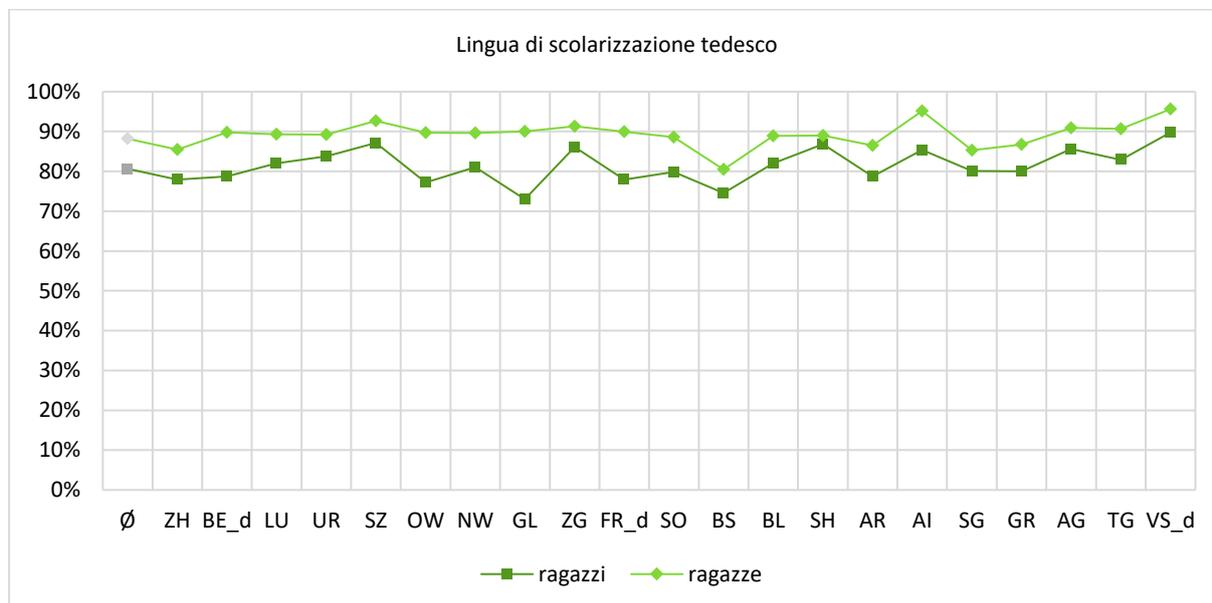
- CH-D: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- CH-F: Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
- CH-I: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI), Locarno

Analisi dei dati e rapporto

- Service de la recherche en éducation (SRED), Genève
- Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich
- Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi – Dipartimento formazione e apprendimento – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (CIRSE-DFA-SUPSI), Locarno
- Segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (BDE)
- Alcuni didatti della Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
- Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg (IFM)
- Divisione della Scuola, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino (DECS)
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

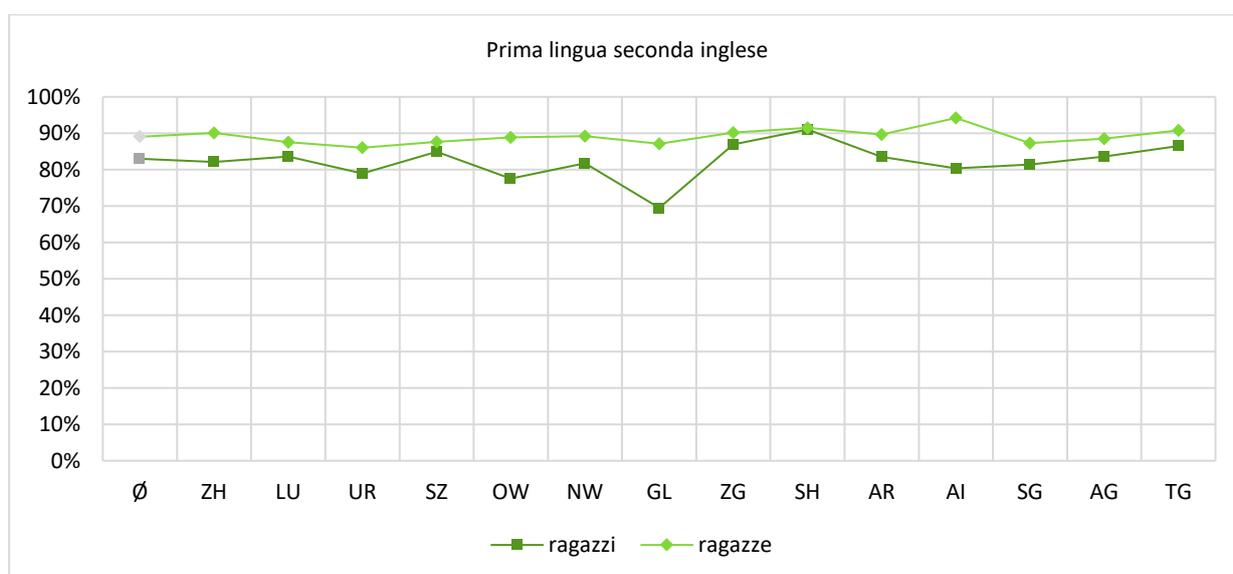
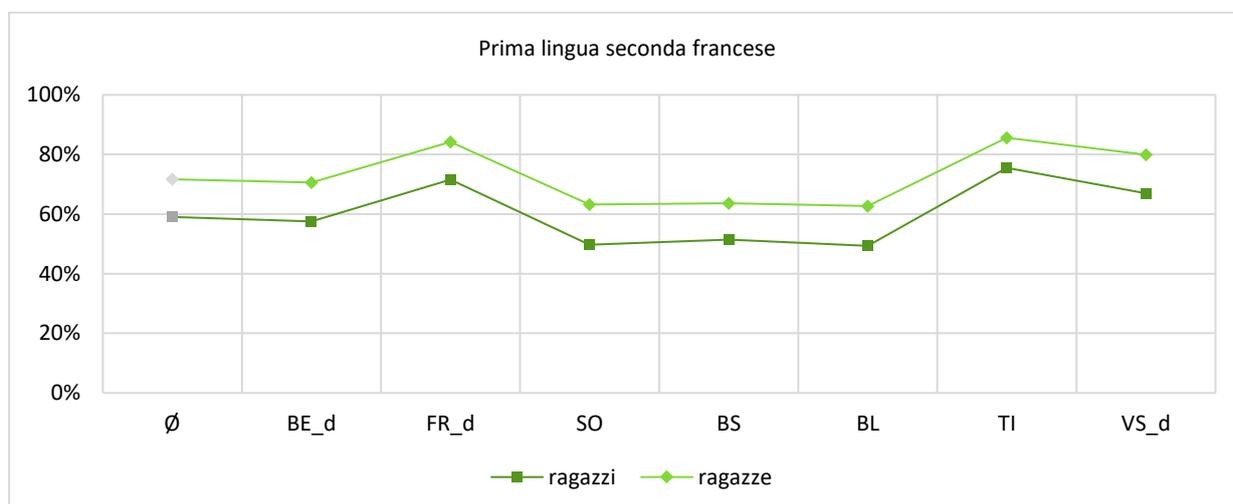
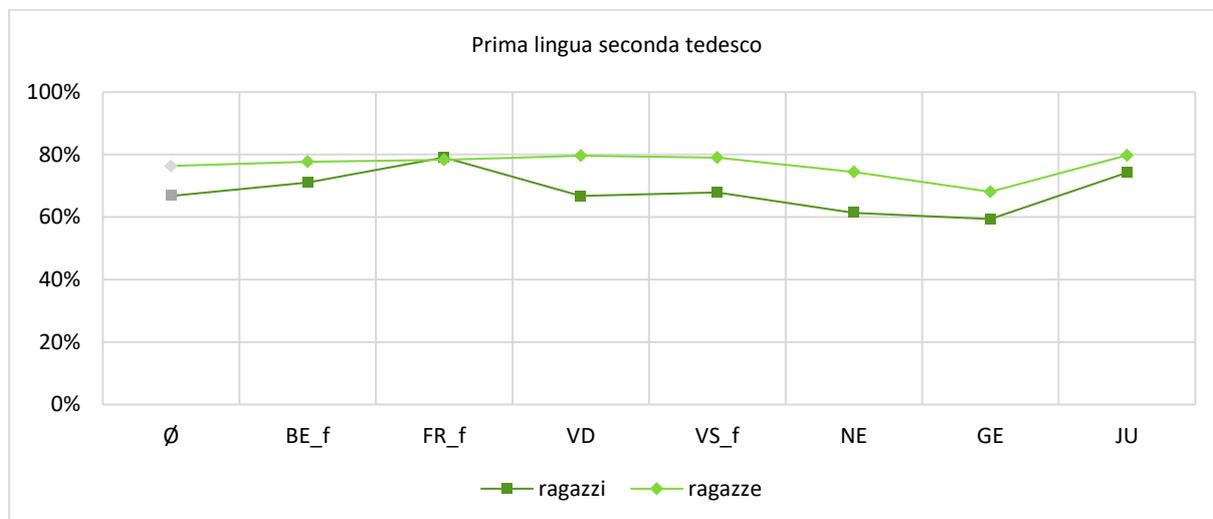
Allegati al capitolo 5

Figure 5.21a-5.21c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione, per lingua di scolarizzazione, Cantone e genere



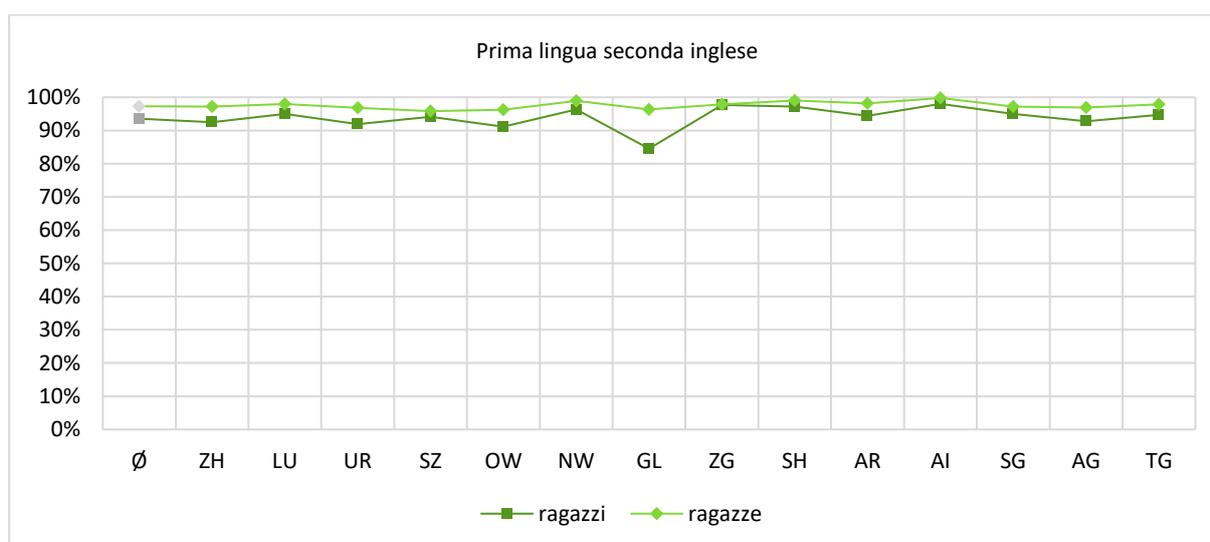
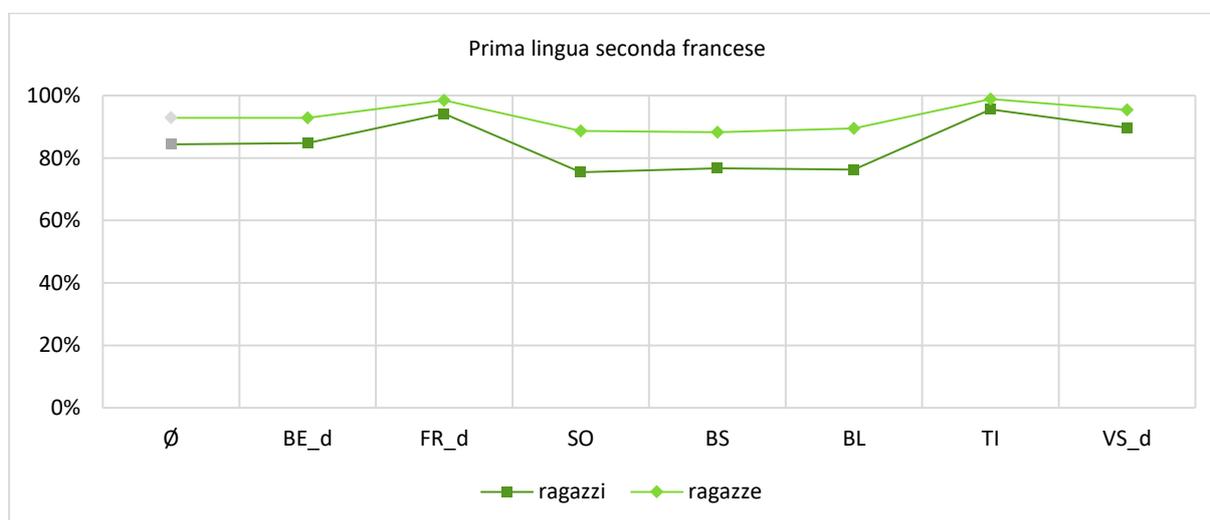
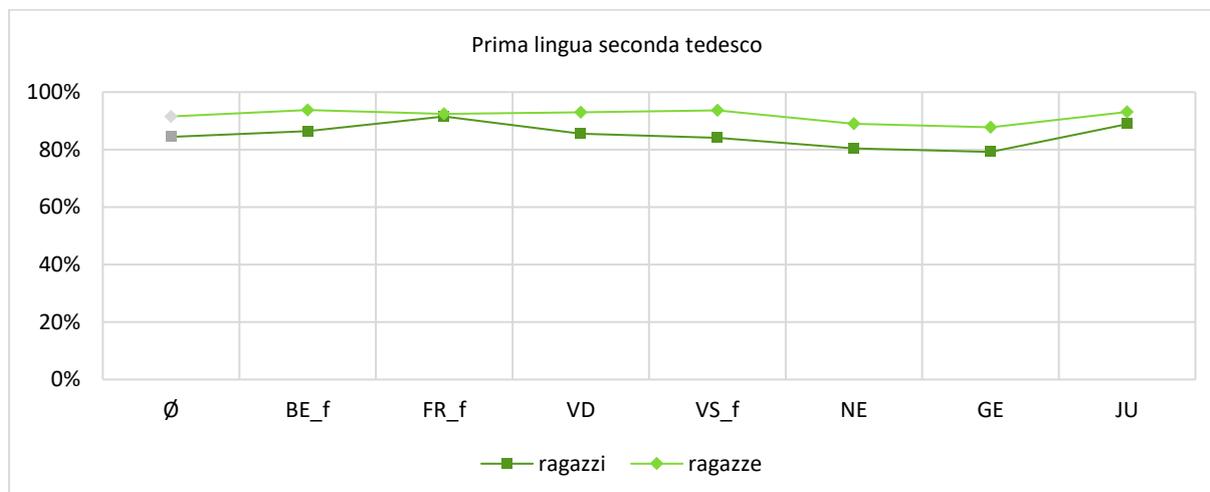
Nota: Ø = media.

Figure 5.22a-5.22c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, per prima lingua seconda, Cantone e genere



Nota: ∅ = media.

Figure 5.23a-5.23c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda, per prima lingua seconda, Cantone e genere



Nota: ∅ = media.

Figura 5.24: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, per Cantone e gruppi suddivisi in base ai quattro quartili nazionali della condizione sociale

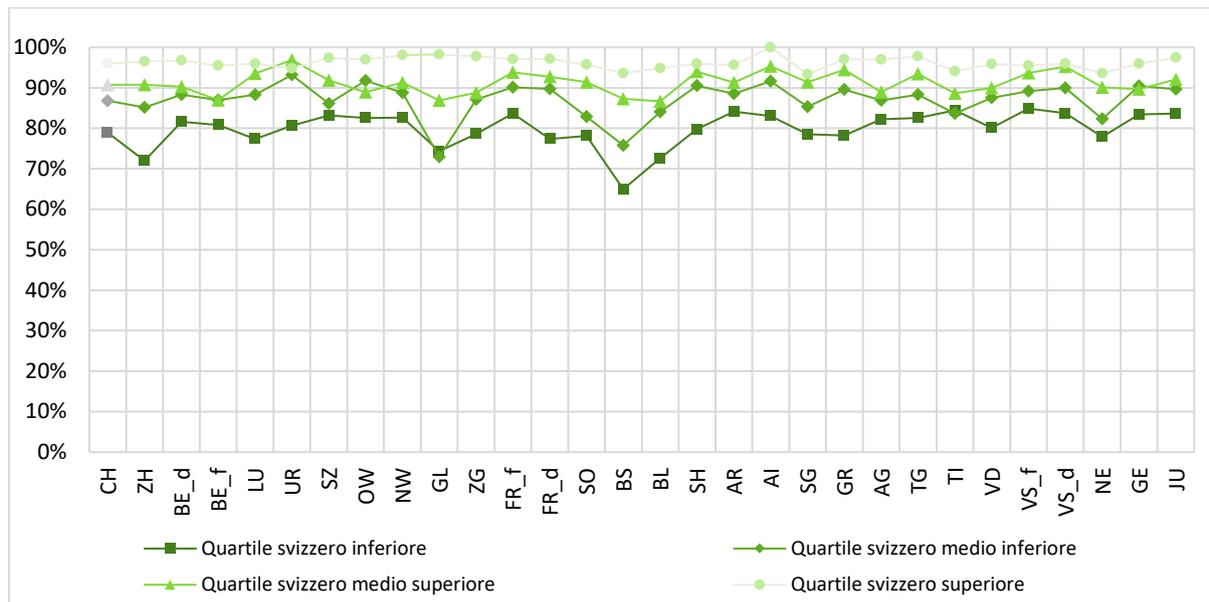
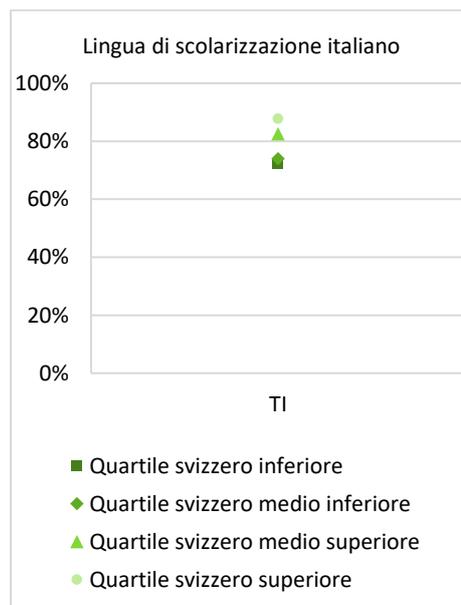
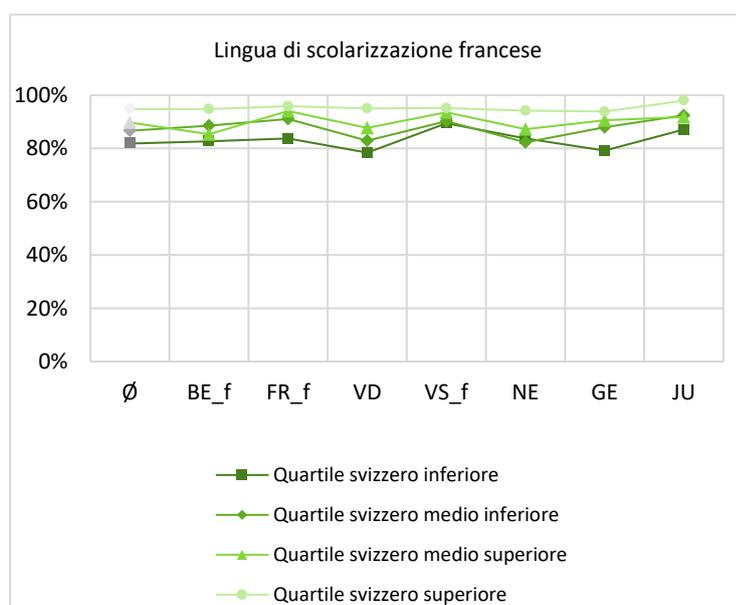
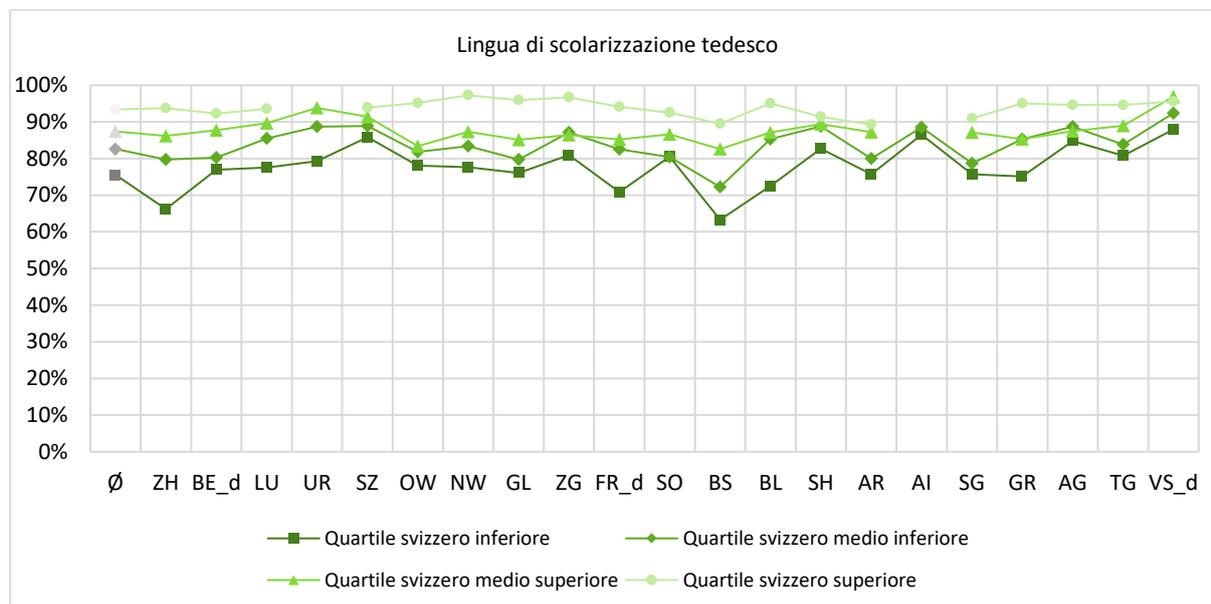
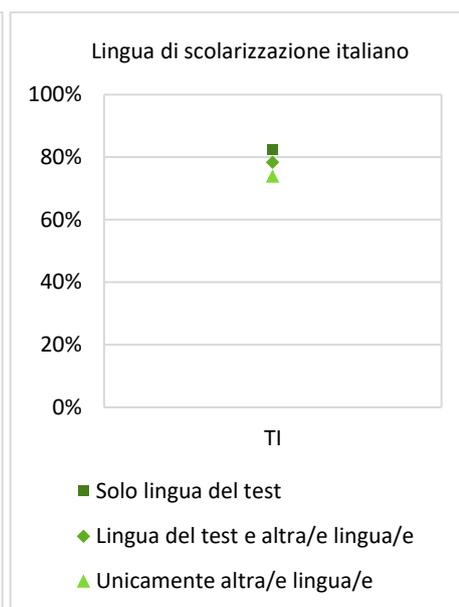
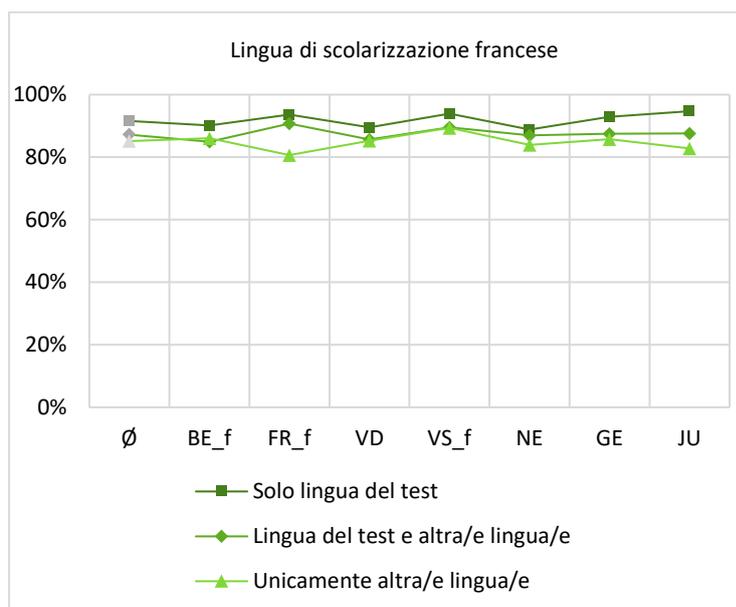
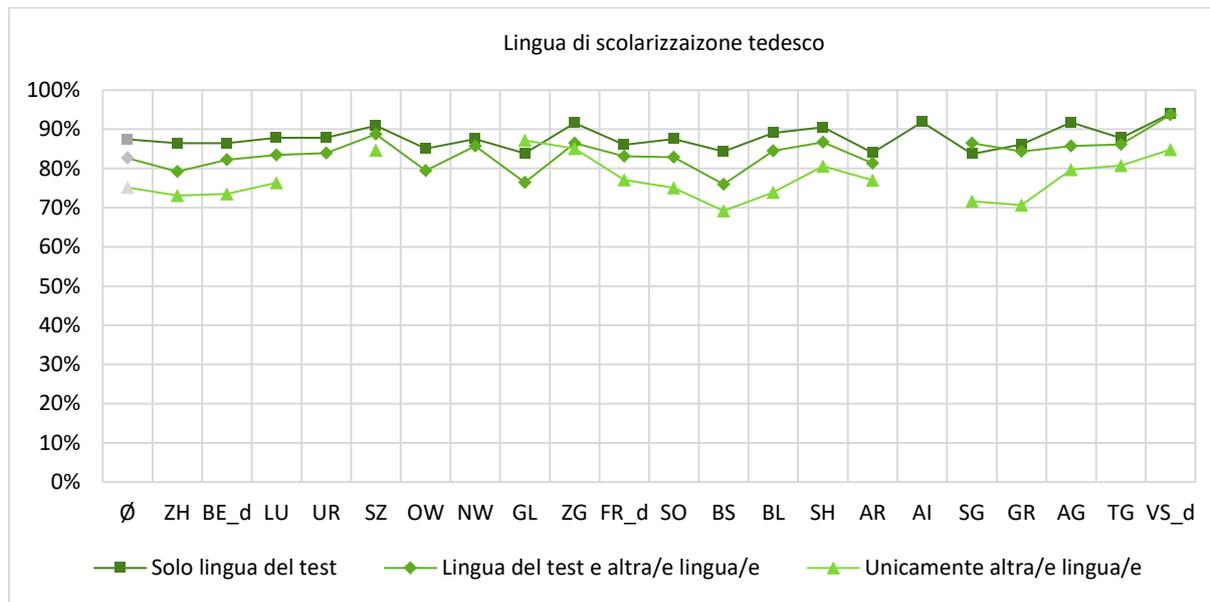


Figure 5.25a-5.25c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione, per lingua di scolarizzazione, Cantone e gruppi suddivisi in base ai quattro quartili nazionali della condizione sociale



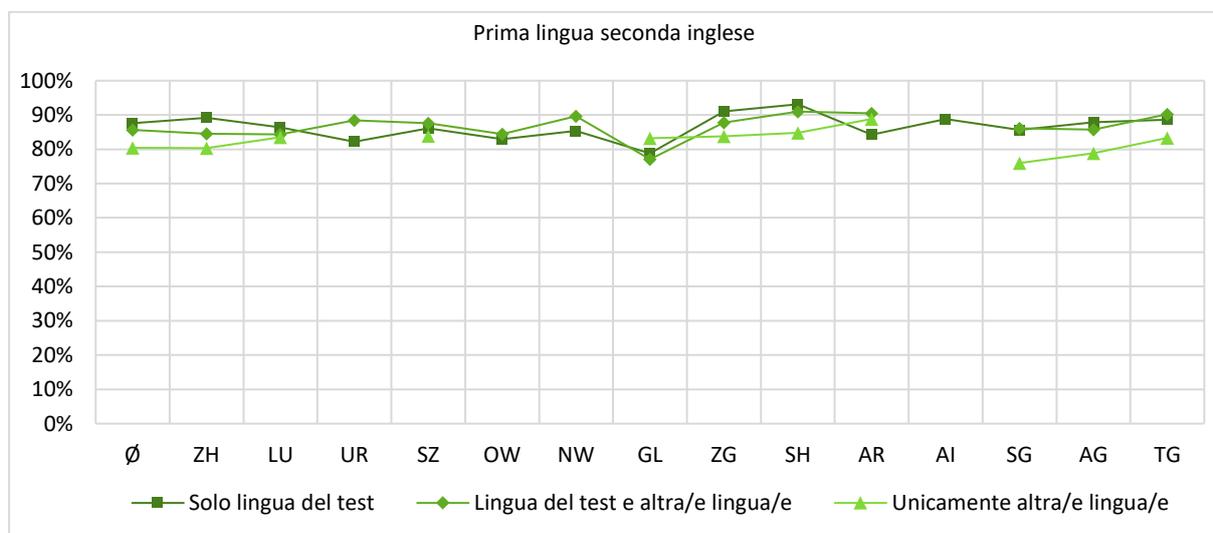
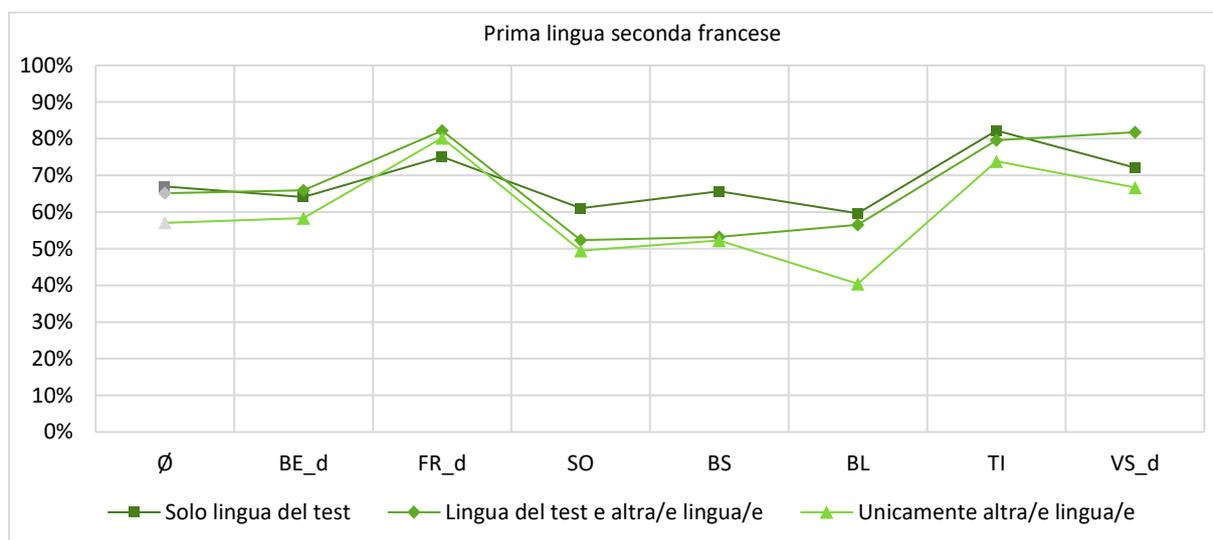
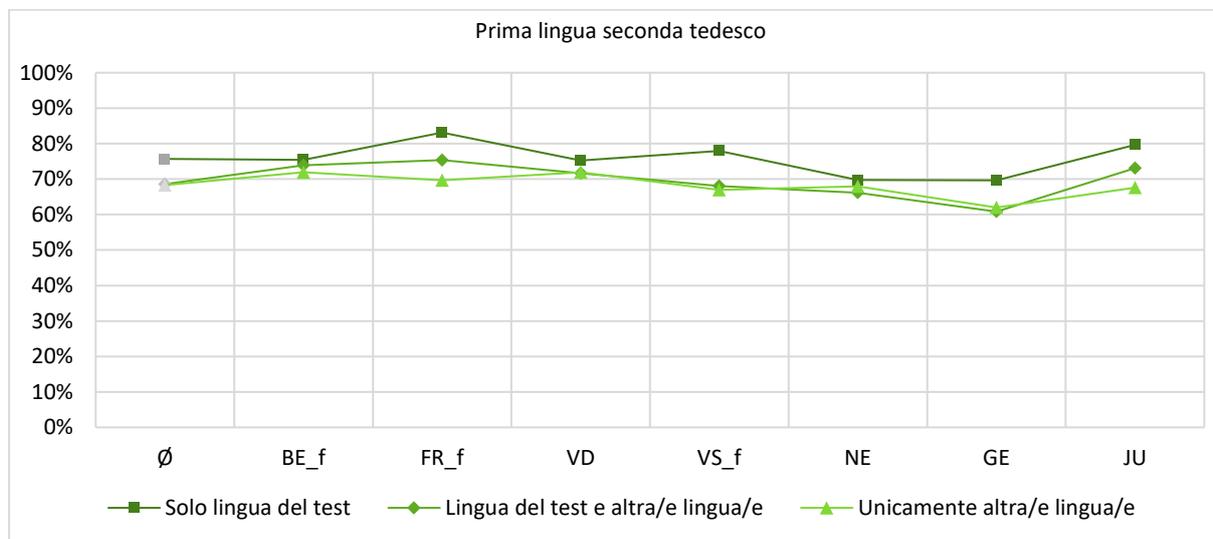
Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figure 5.26a-5.26c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in ortografia rispetto alla lingua di scolarizzazione, per lingua di scolarizzazione, Cantone e lingua parlata a casa



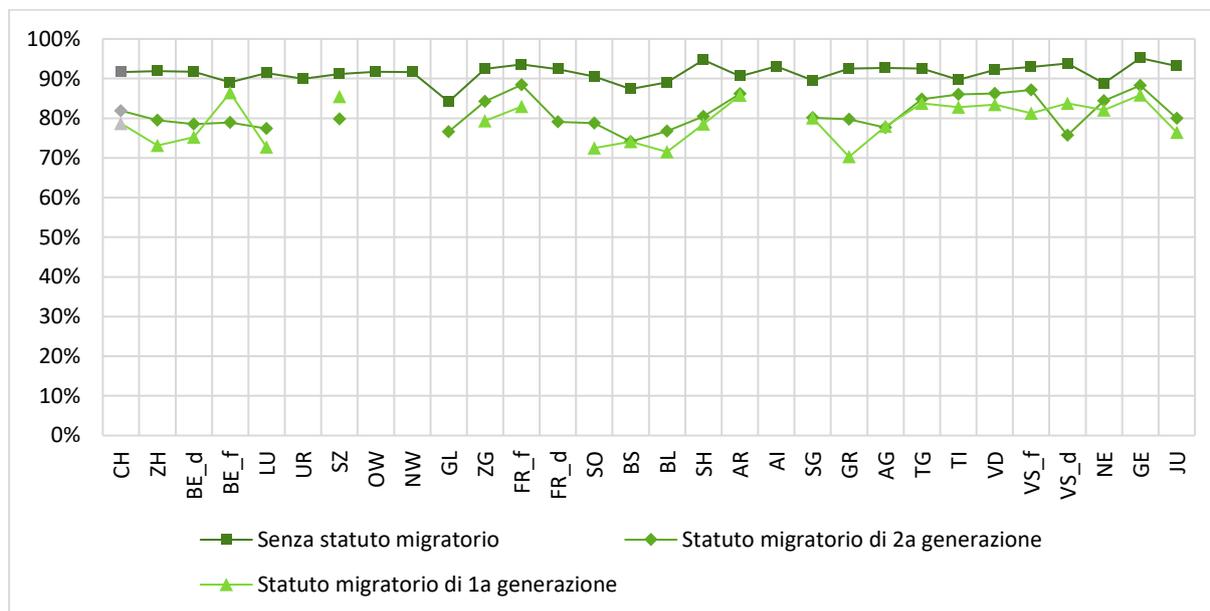
Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figure 5.27a-5.27c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, per lingua seconda, Cantone e lingua parlata a casa



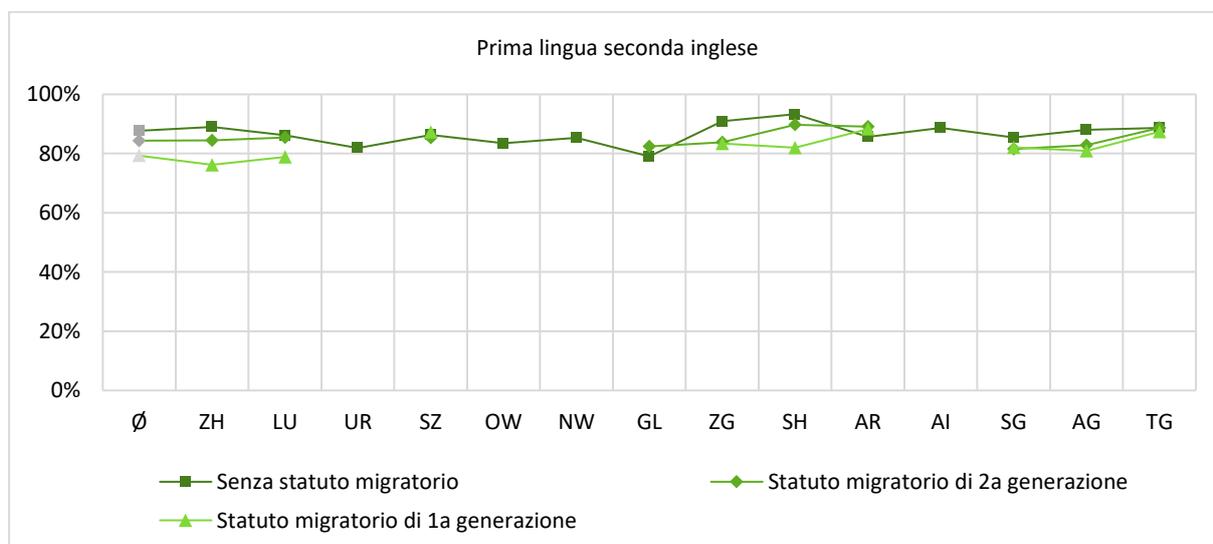
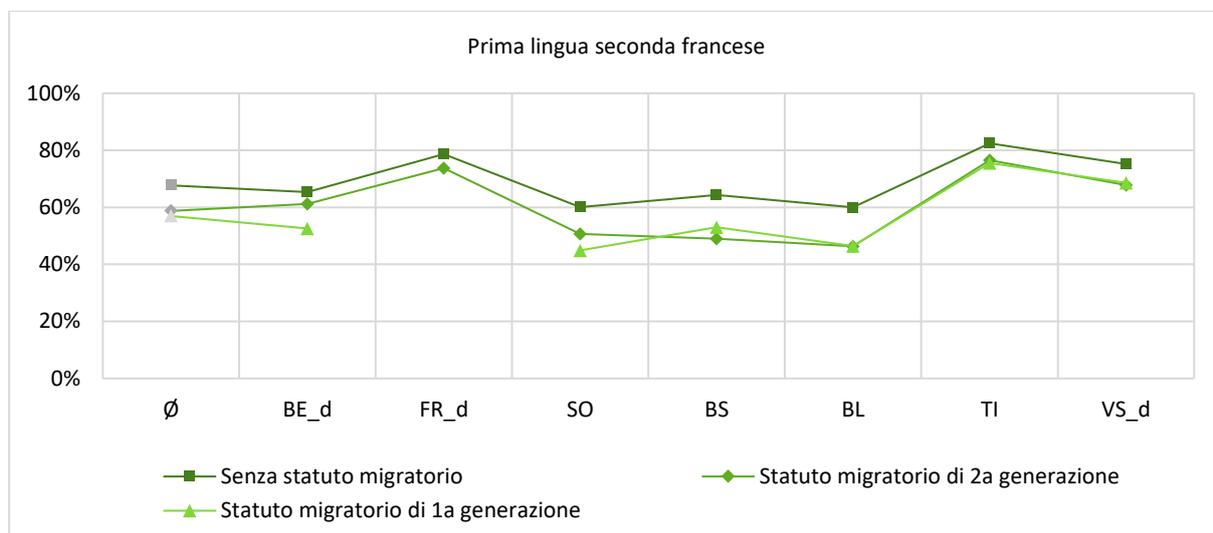
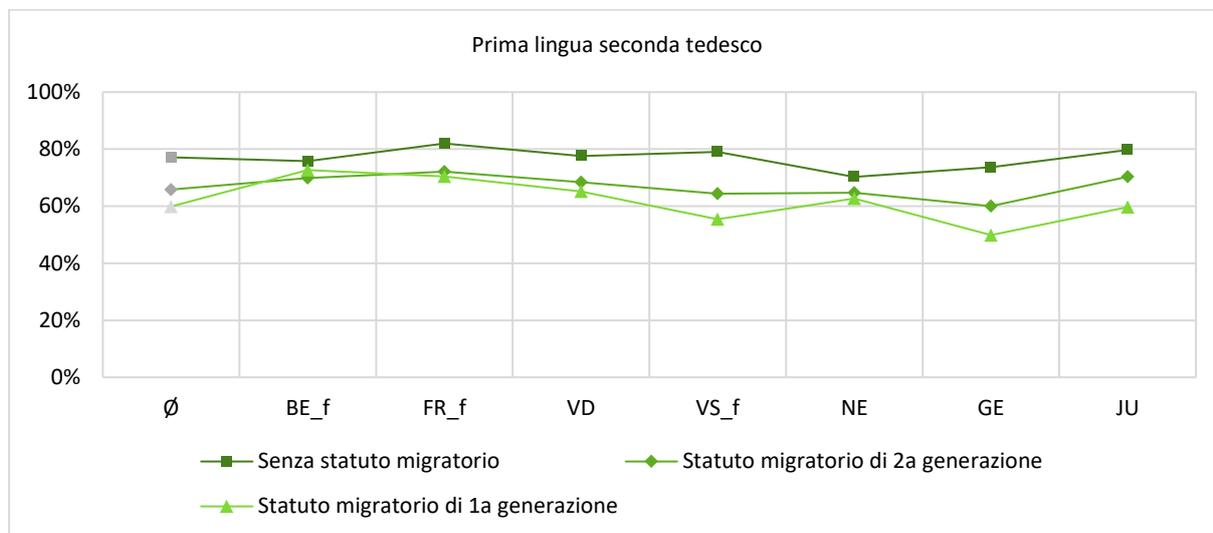
Nota: Ø = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figura 5.28: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione, per Cantone e statuto migratorio



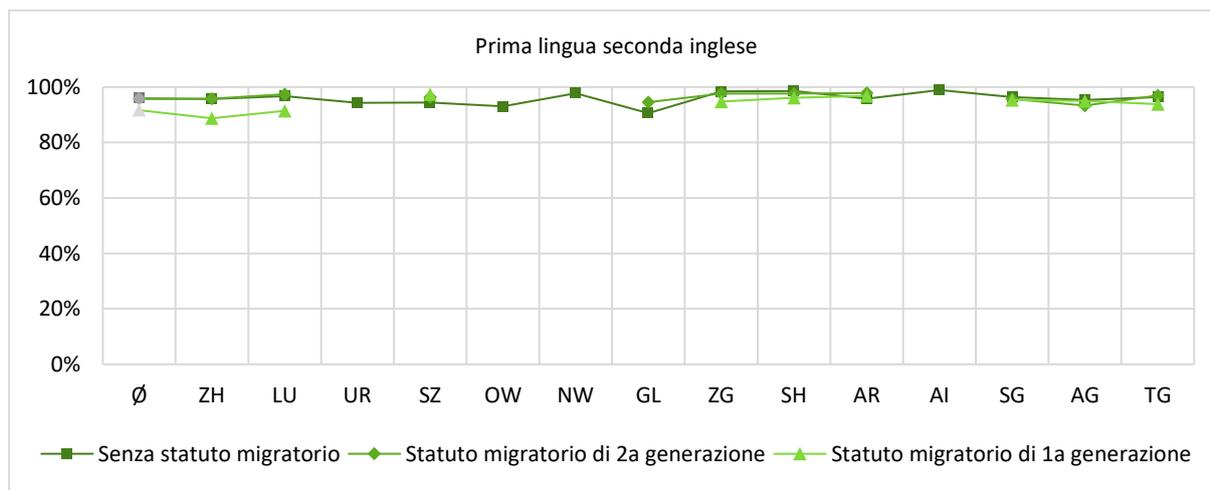
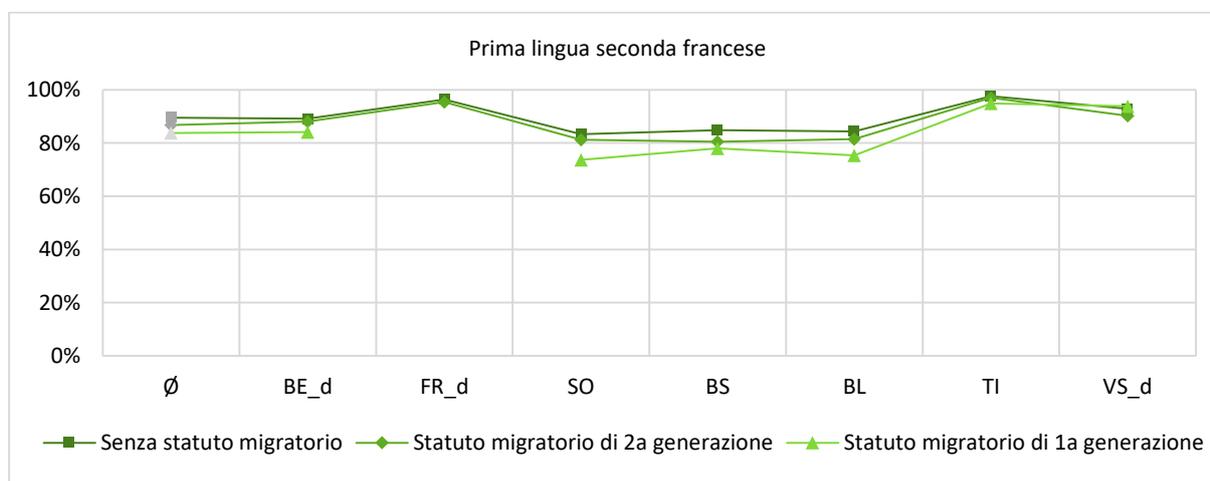
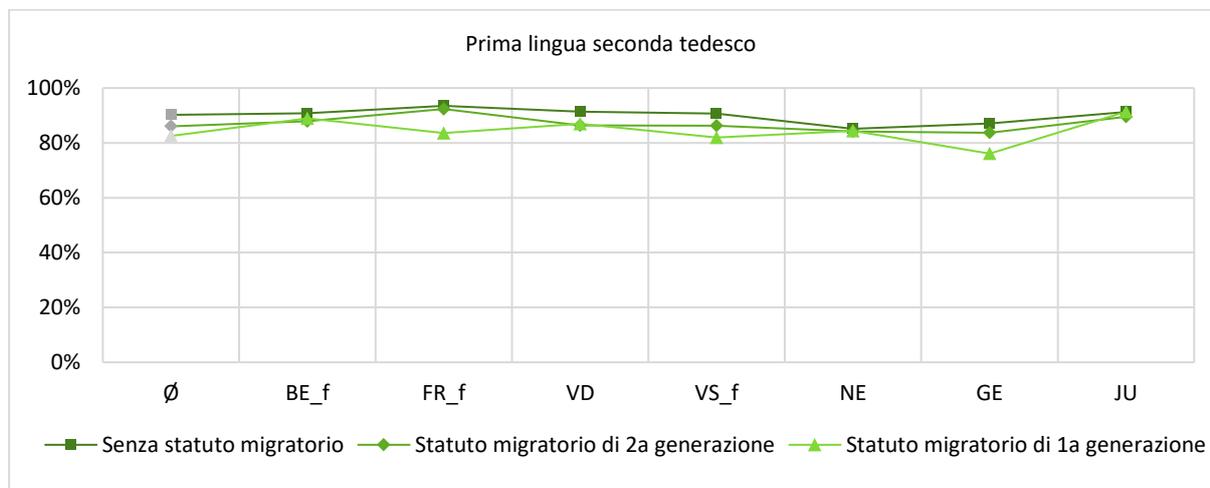
Nota: Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figure 5.29a-5.29c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda, per lingua seconda, Cantone e statuto migratorio



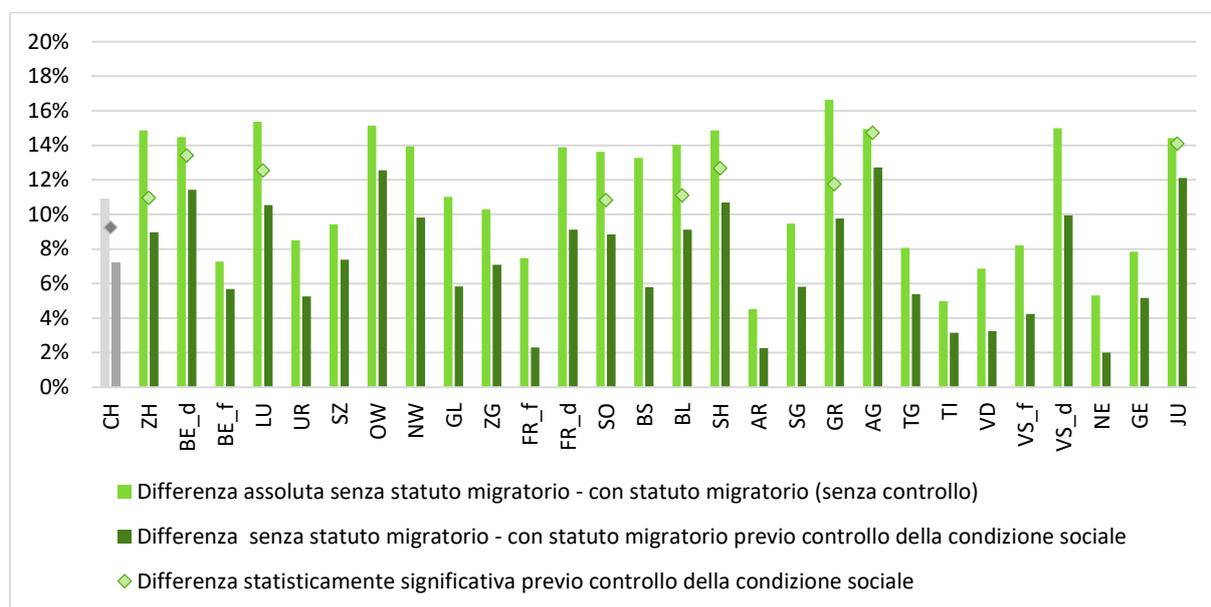
Nota: ∅ = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figure 5.30a-5.30c: Quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione orale rispetto alla prima lingua seconda, per lingua seconda, Cantone e statuto migratorio



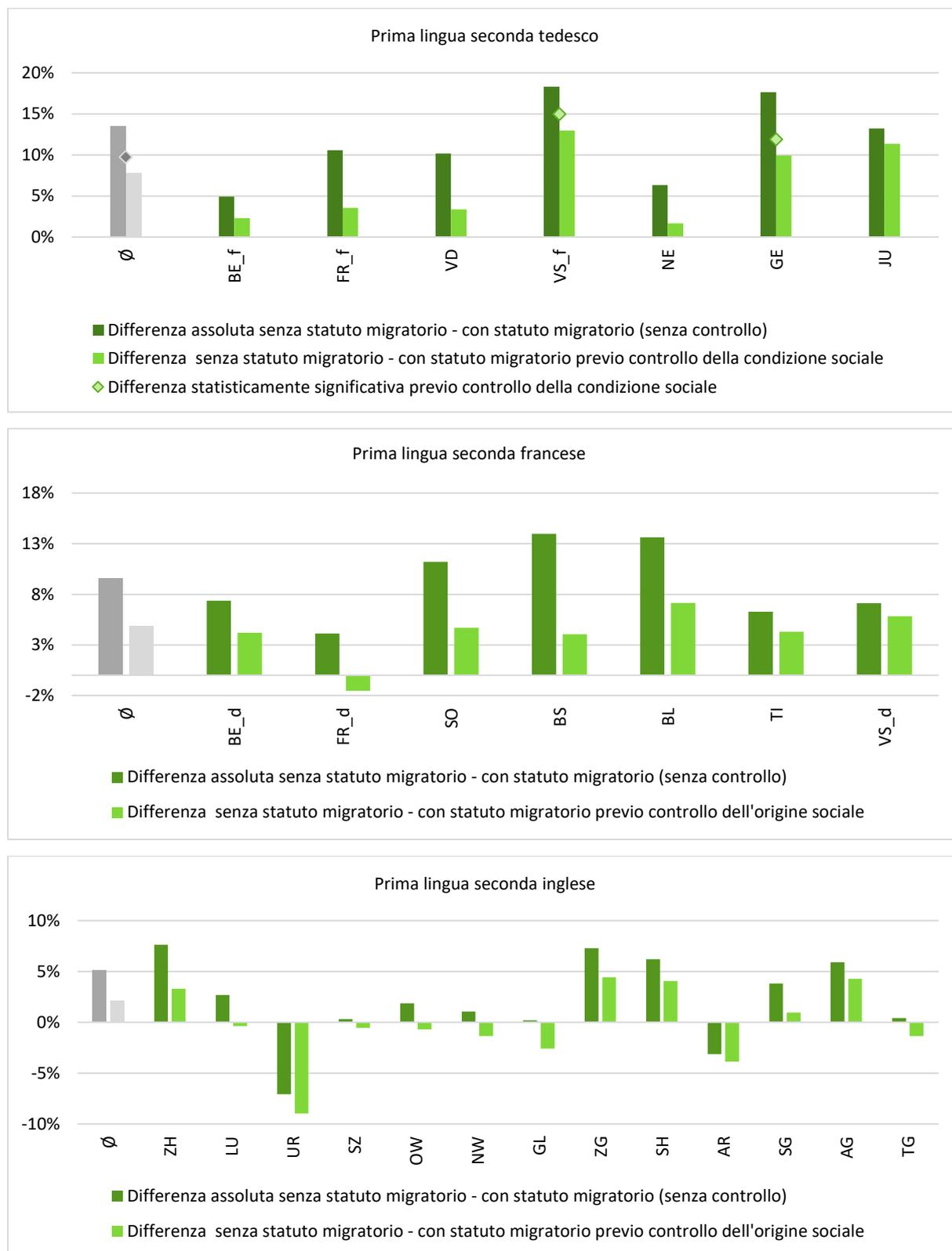
Nota: ∅ = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figura 5.31: Differenze nella quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla lingua di scolarizzazione con e senza statuto migratorio, con e senza controllo della condizione sociale, in Svizzera e per Cantone



Nota: ∅ = media. Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Figure 5.32a-5.32c: Differenze nella quota di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nella comprensione dello scritto rispetto alla prima lingua seconda con e senza statuto migratorio, con e senza controllo della condizione sociale, per prima lingua seconda e Cantone



Nota: Non sono presentati i risultati di gruppi nei quali sono stati testati meno di 30 allievi.

Parte II: Sintesi cantonali

Sommario della parte II : Sintesi cantonali

Parte II. Sintesi cantonali	149
Guida di lettura per le sintesi cantonali.....	149
Zurigo	152
Berna parte germanofona	155
Berna parte francofona	158
Lucerna	161
Uri	164
Svitto	167
Obvaldo.....	170
Nidvaldo.....	173
Glarona	176
Zugo	179
Friburgo parte francofona	182
Friburgo parte germanofona	185
Soletta.....	188
Basilea Città	191
Basilea Campagna	194
Sciaffusa	197
Appenzello Esterno.....	200
Appenzello Interno	203
San Gallo	206
Grigioni	209
Argovia.....	211
Turgovia	214
Ticino.....	217
Vaud.....	220
Vallese parte francofona	223
Vallese parte germanofona	226
Neuchâtel.....	229
Ginevra.....	232
Giura	235
Bibliografia	238

Parte II. Sintesi cantonali

Alice Ambrosetti, Francesca Crotta e Miriam Salvisberg

Le sintesi cantonali mostrano una panoramica riassuntiva dei risultati di ogni cantone al test sulla Verifica delle Competenze Fondamentali (VeCoF) 2017 nelle lingue. Vi sono presentate alcune informazioni riguardanti la composizione del campione e le prestazioni ottenute dagli allievi in base ad alcune caratteristiche principali (genere, condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio). La guida di lettura sottostante indica come leggere le tabelle e i grafici presenti nelle sintesi cantonali.

Guida di lettura per le sintesi cantonali

Nome del cantone

I cantoni con parti linguistiche differenti hanno una sintesi cantonale per ognuna di queste.¹

Popolazione e campione

La prima tabella fornisce alcune informazioni sulle scuole e sugli allievi dell'8° anno scolastico interessati dalla verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue.²

Disegno campionario

A dipendenza della grandezza della popolazione di allievi dell'8° anno del cantone, sono state utilizzate diverse procedure di campionamento (campionamenti con stratificazione a uno o due stadi). Si veda il capitolo 2.4 per maggiori informazioni in merito.

Tasso di partecipazione delle scuole

Percentuale di scuole selezionate (comprese le scuole sostitutive) che hanno partecipato all'indagine. Le scuole sostitutive sono state chiamate a partecipare perché alcune scuole, che sono state selezionate inizialmente, non hanno partecipato per motivi tecnici o per un loro rifiuto.

Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole

Percentuale stimata di allievi delle scuole speciali che apparirebbero all'8° anno scolastico in una scuola regolare. Le scuole speciali non hanno partecipato all'indagine VeCoF. Si veda il capitolo 2.4 per maggiori informazioni in merito.

Tasso di esclusione a livello degli allievi

Percentuale di allievi esclusi a seguito di segnalazioni del personale scolastico per i seguenti motivi:

- l'allievo ha una conoscenza limitata della lingua del test e frequenta da meno di un anno una scuola in cui le lezioni sono impartite in tale lingua;
- l'allievo ha dei bisogni educativi speciali che impossibilitano la partecipazione autonoma al test.

Tasso di partecipazione degli allievi

Percentuale ponderata sulla popolazione VeCoF di allievi eleggibili che hanno effettivamente svolto il test.

Numero di allievi partecipanti

Numero di allievi che hanno svolto il test.

Dimensione della popolazione VeCoF

Dimensione stimata della popolazione rappresentata dal campione partecipante al test, che è basata sulla somma dei pesi di campionamento degli allievi. Si noti che - soprattutto nei cantoni con un campione costruito in due stadi - questa stima dipende in larga misura dall'attendibilità degli elenchi degli allievi e delle scuole che sono stati utilizzati per il campionamento e, quindi, può differire dalle dimensioni effettive della popolazione.

Copertura stimata

Percentuale che indica la misura per la quale la popolazione desiderata (tutti gli allievi dell'8° anno) è coperta dalla popolazione VeCoF. Questa percentuale è basata sul tasso di esclusione a livello delle scuole e degli allievi.

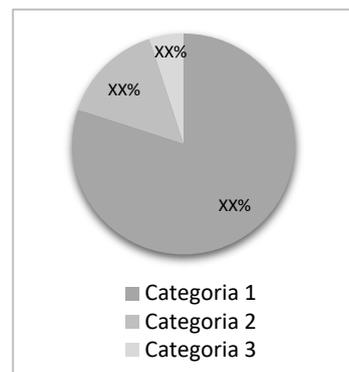
¹ Per i Grigioni i risultati non sono differenziati tra le parti linguistiche italoфона e germanofona per la comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione, perché il numero di casi testati nella parte italoфона è esiguo. Gli allievi nella parte romancia non hanno partecipato al test nella lingua di scolarizzazione perché, a causa del loro numero molto limitato, non è stato sviluppato un test in tale lingua. Visto che le competenze in ortografia non possono essere confrontate tra lingue di scolarizzazione diverse (si veda il capitolo 2), per i Grigioni non è stato possibile presentare i risultati aggregando le parti germanofona e italoфона. Sono state dunque testate le competenze in ortografia solo degli allievi della parte tedesca, essendo questi ultimi più numerosi degli allievi italoфoni. Il Cantone dei Grigioni ha rinunciato a testare la prima lingua seconda a causa del numero ridotto di casi. Gli allievi germanofoni del Cantone sono gli unici in Svizzera ad avere l'italiano o il romancio come prima lingua seconda, fatto che avrebbe comportato di sviluppare un test in tale lingua. Gli allievi italoфoni non sono stati considerati poter essere sufficientemente rappresentativi di tutto il cantone.

² Per ulteriori informazioni in merito alla procedura di campionamento si veda il rapporto tecnico di Verner e Helbling (2019).

Caratteristiche della popolazione VeCoF

I grafici a torta descrivono la distribuzione del campione cantonale (pesato per essere rappresentativo della popolazione cantonale VeCoF) tra le diverse categorie delle seguenti caratteristiche sociodemografiche:

- **Genere:** per quanto concerne questa caratteristica, la distinzione è tra ragazzi e ragazze.
- **Condizione sociale:** per ogni cantone, la distribuzione e i risultati per la condizione sociale sono descritti in base alla divisione in quartili della condizione sociale di tutta la Svizzera.³
- **Lingua parlata a casa:** la lingua parlata a casa è confrontata alla lingua in cui è stato svolto il test (ovvero la lingua in cui vengono normalmente dispensate le lezioni a scuola). Si distinguono gli allievi che a casa parlano solo la lingua del test, gli allievi che parlano la lingua del test e altra/e lingua/e e gli allievi che parlano esclusivamente altra/e lingua/e.
- **Statuto migratorio:** si distinguono gli allievi senza statuto migratorio (con almeno uno dei genitori nato in Svizzera), gli allievi con statuto migratorio di seconda generazione (nati in Svizzera con genitori nati all'estero) e gli allievi con statuto migratorio di prima generazione (nati all'estero come entrambi i genitori).



Raggiungimento delle competenze fondamentali

Il raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue a livello cantonale è descritto in quattro sezioni⁴:

- **L1⁵ – Comprensione dello scritto**
- **L1 – Ortografia**
- **L2 – Comprensione dello scritto**
- **L2 – Comprensione orale**

In ogni sezione, i risultati del cantone sono messi a confronto con il valore medio dei cantoni di riferimento del gruppo di cui fa parte. I cantoni di riferimento variano a seconda dell'ambito e della lingua testati (si veda la tabella sottostante). Solo per la comprensione dello scritto nella lingua di scolarizzazione tutti i cantoni possono essere confrontati tra loro, indipendentemente dalla lingua.

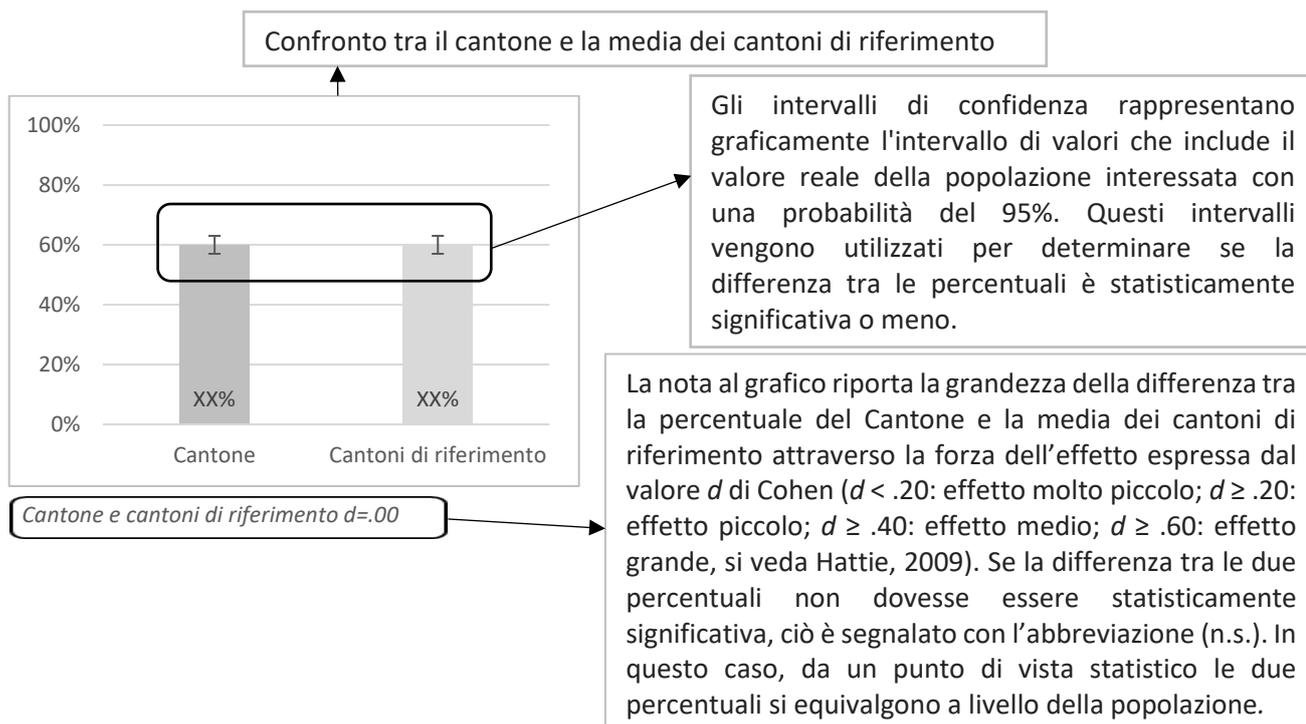
Lingua e ambito	Cantoni di riferimento
L1 tedesco, francese e italiano – Comprensione dello scritto	Tutti i cantoni
L1 tedesco – Ortografia	Regione linguistica germanofona: ZH, Be_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, SG, GR, AG, TG, VS_d
L1 francese – Ortografia	Regione linguistica francofona: BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L1 italiano – Ortografia	Regione linguistica italoфона: TI
L2 tedesco – Comprensione dello scritto	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 francese – Comprensione dello scritto	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 inglese – Comprensione dello scritto	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG
L2 tedesco – Comprensione orale	BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU
L2 francese – Comprensione orale	BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI, VS_d
L2 inglese – Comprensione orale	ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, SG, AG, TG

³ Ad esempio, se a livello cantonale solamente il 20% degli allievi fa parte del quartile inferiore svizzero (e dunque del 25% degli allievi in Svizzera con la condizione sociale più bassa), ciò significa che per tale cantone c'è un 5% in meno rispetto all'insieme della Svizzera di allievi che hanno una condizione sociale ritenuta bassa secondo la distribuzione svizzera.

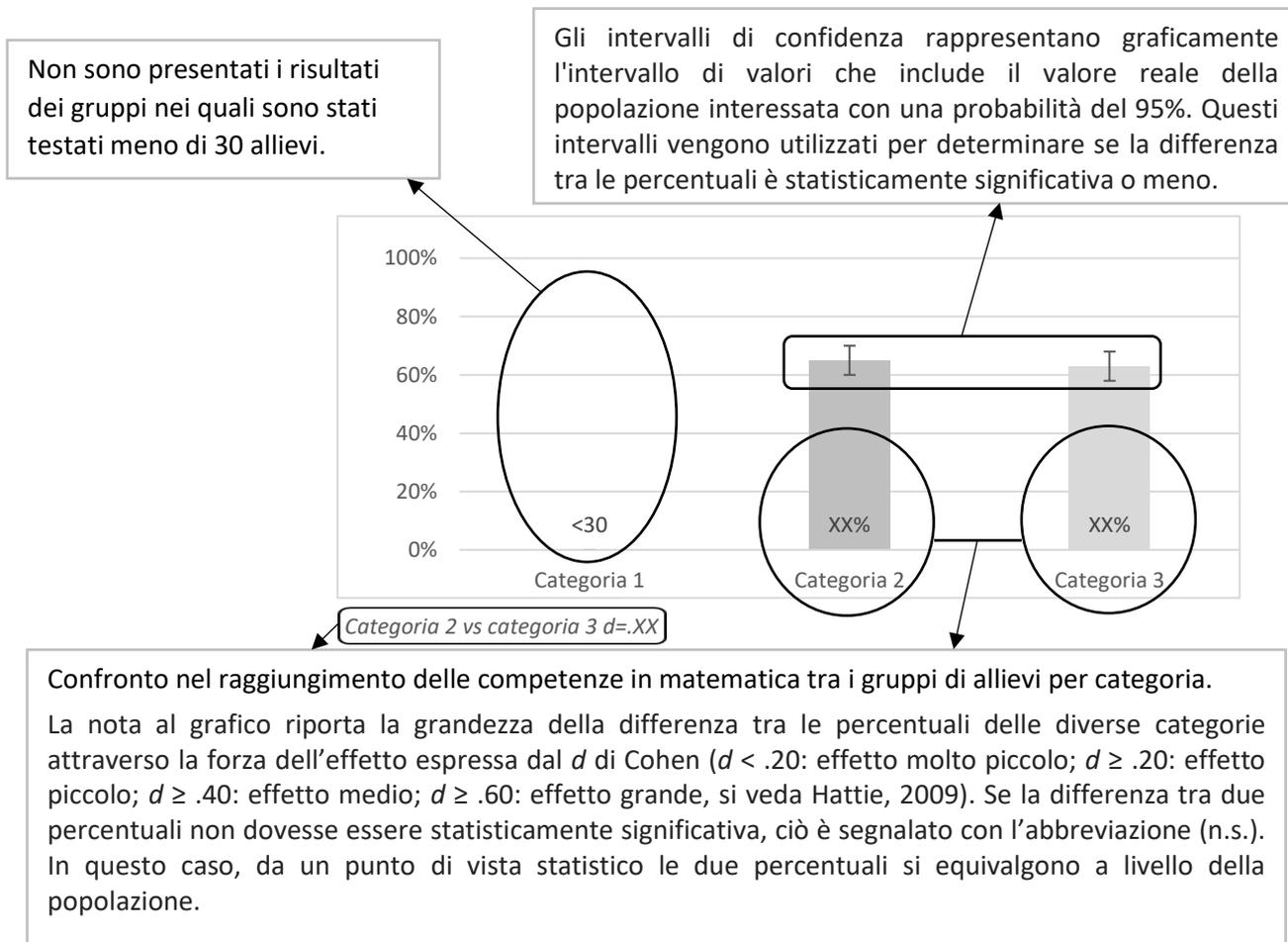
⁴ Si veda il capitolo 2 per maggiori informazioni su come i quattro ambiti sono stati testati nel test VeCoF 2017.

⁵ L1: lingua di scolarizzazione; L2: prima lingua seconda.

In ogni sezione, il primo grafico a barre mostra la percentuale degli allievi che hanno raggiunto le competenze fondamentali per il cantone e per la media dei cantoni di riferimento.



Gli altri grafici a barre raffigurano la percentuale del raggiungimento delle competenze fondamentali in base alle categorie della caratteristica sociodemografica analizzata (ad esempio per il genere: percentuale di ragazzi e di ragazze che raggiungono le competenze per un determinato ambito linguistico).



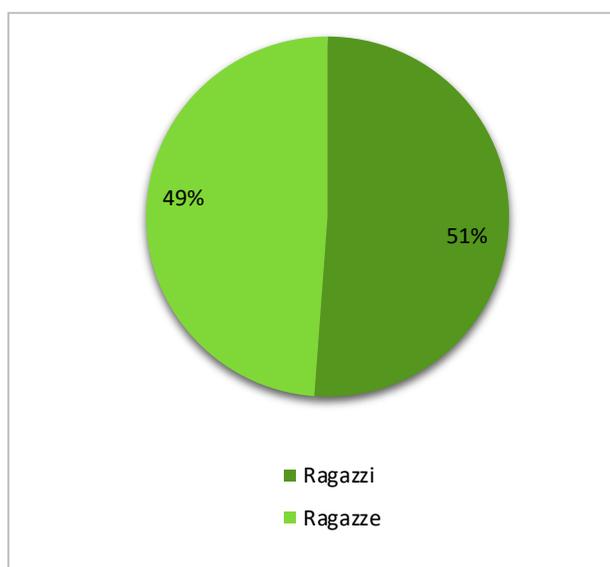


Zurigo

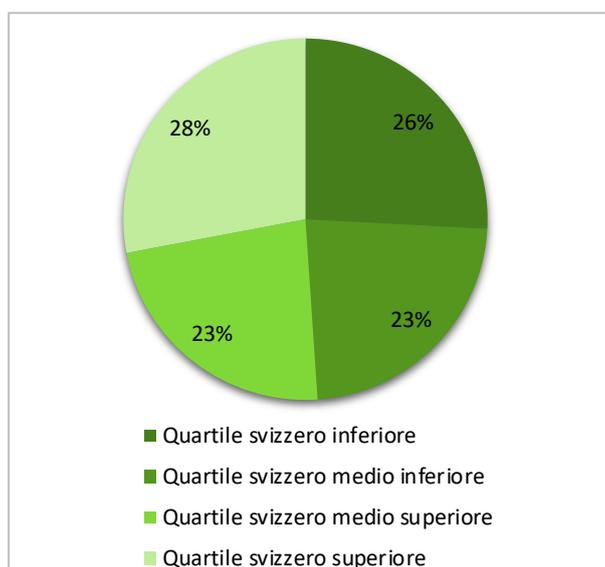
Popolazione e campione

	Zurigo	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	99.3%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.8%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.2%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	95.2%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	1'567	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	13'411	76'985
Copertura stimata	97.0%	97.1%

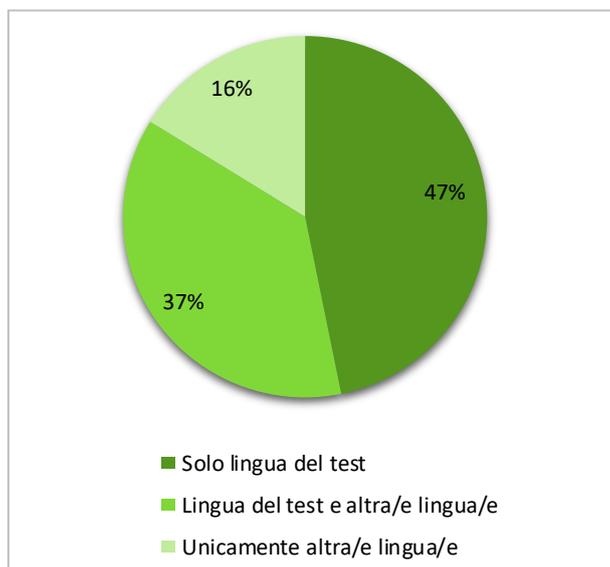
Genere



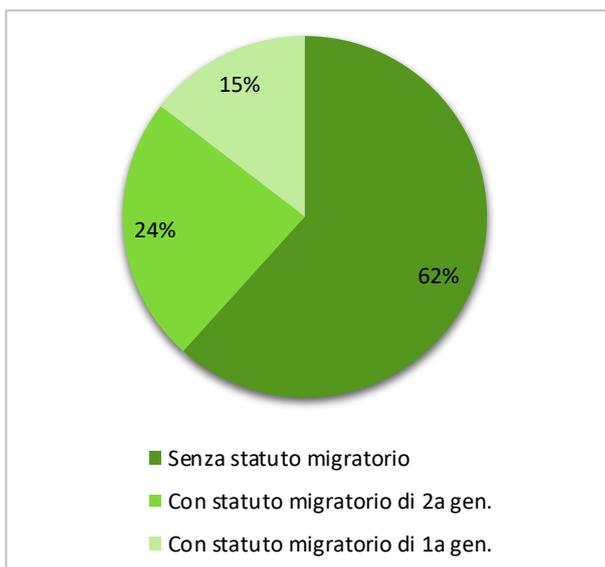
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



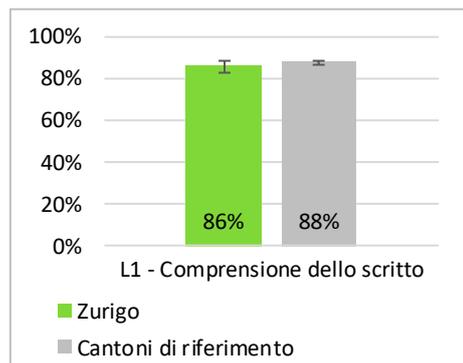
Statuto migratorio





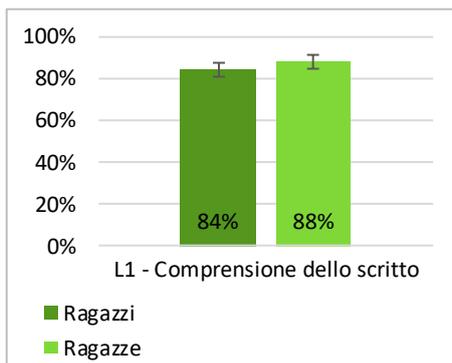
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



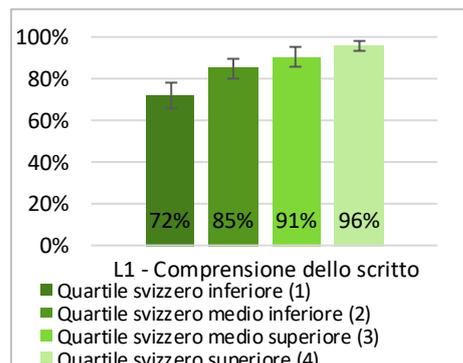
Zurigo vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



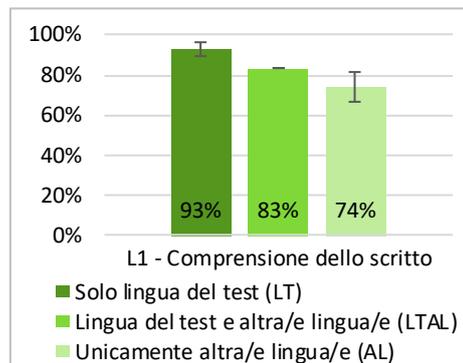
Ragazzi vs ragazze $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



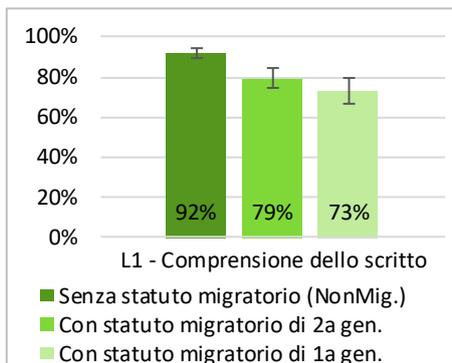
(1) vs (2) $d=.33$; (1) vs (3) $d=.50$; (1) vs (4) $d=.71$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.29$; LT vs AL $d=.51$; LTAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

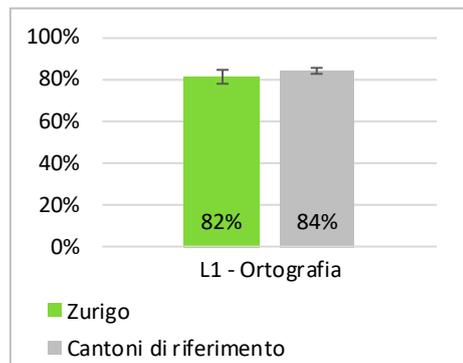
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.36$; nonMig vs 1a gen. $d=.51$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

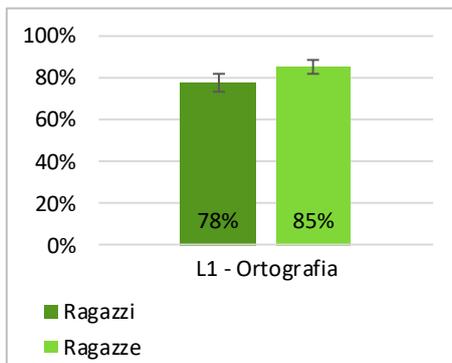
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



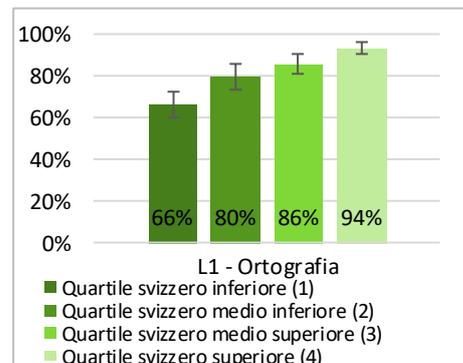
Zurigo vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



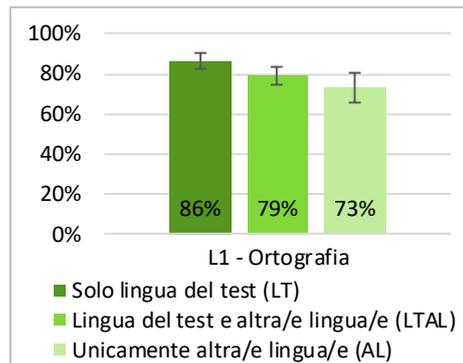
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



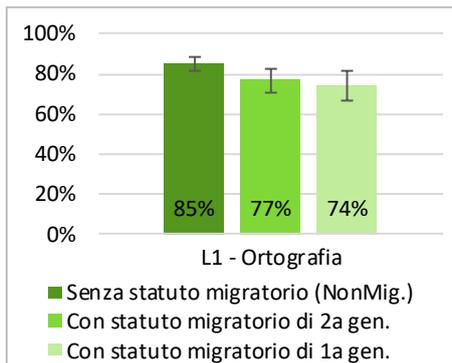
(1) vs (2) $d=.31$; (1) vs (3) $d=.48$; (1) vs (4) $d=.73$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.34$; LTAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

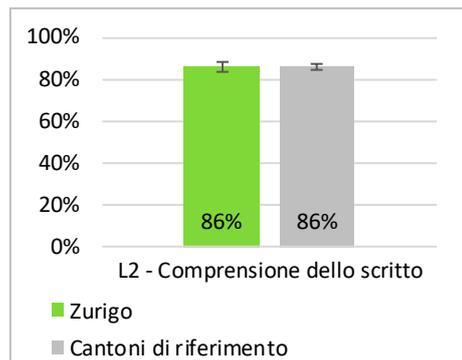


NonMig vs 2a gen. $d=.21$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.28$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)



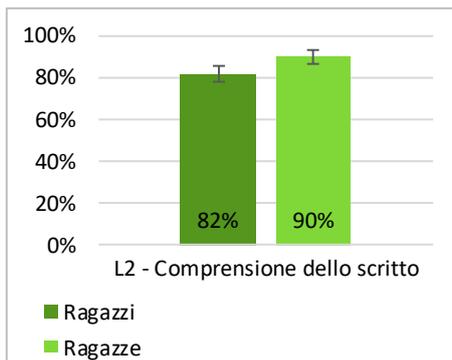
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



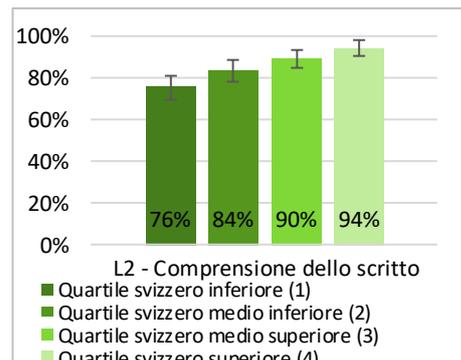
Zurigo vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



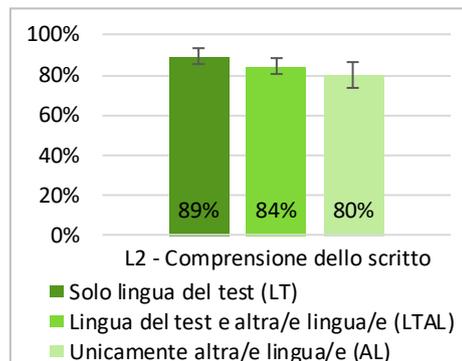
Ragazzi vs ragazze $d=.23$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



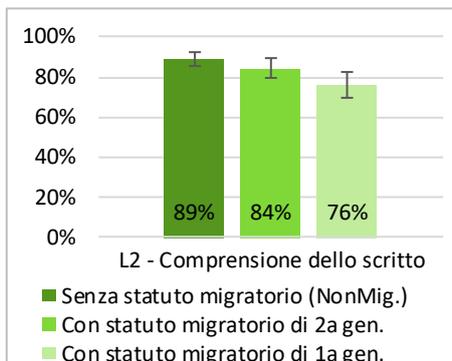
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$; (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$; (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.14$ (n.s.); LT vs AL $d=.25$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.11$ (n.s.)

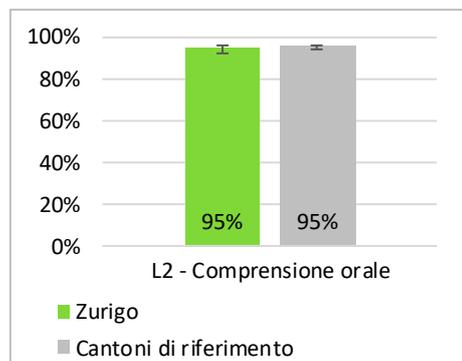
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.34$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.21$ (n.s.)

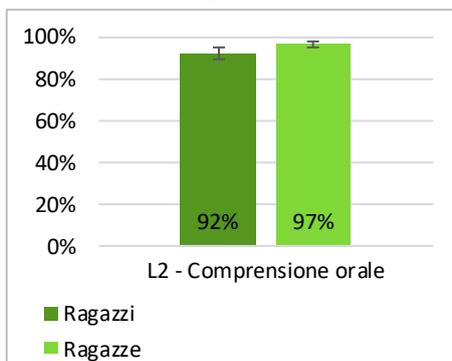
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



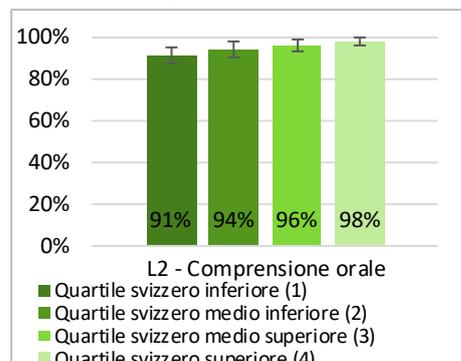
Zurigo vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



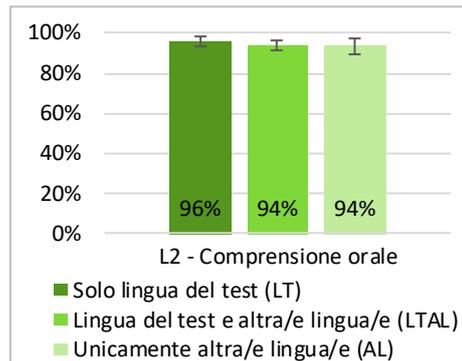
Ragazzi vs ragazze $d=.21$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



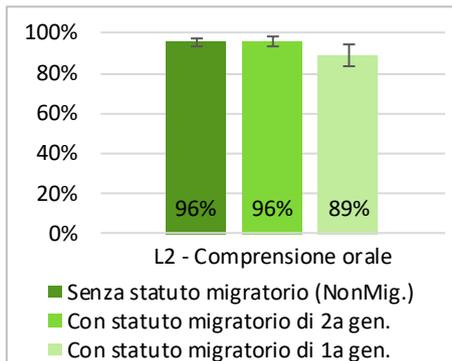
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.30$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.09$ (n.s.); LT vs AL $d=.10$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.00$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.26$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.)

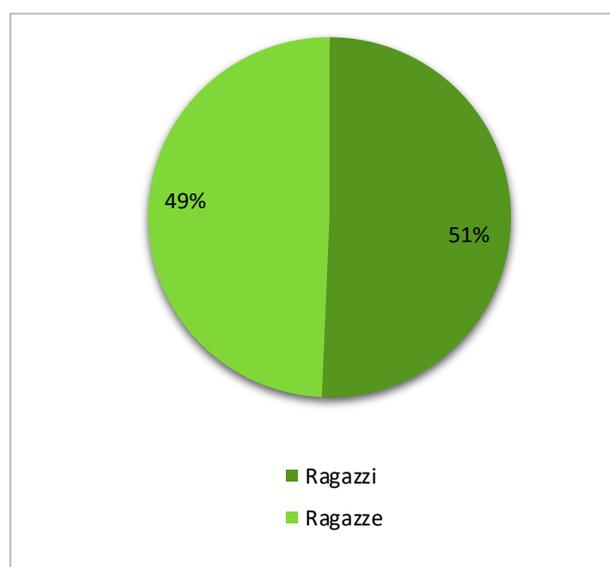


Berna
parte germanofona

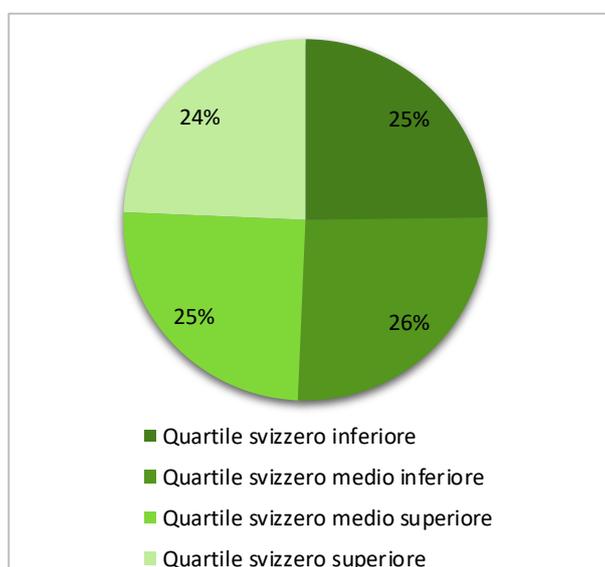
Popolazione e campione

	Berna_d	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.8%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	2.0%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	95.7%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	940	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	8'173	76'985
Copertura stimata	96.2%	97.1%

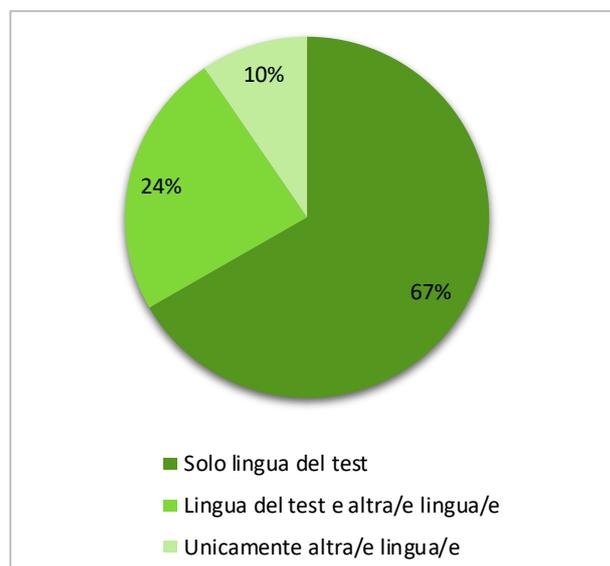
Genere



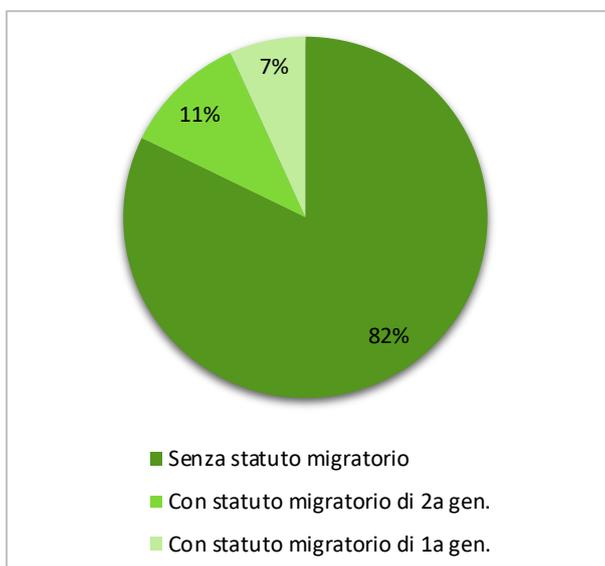
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



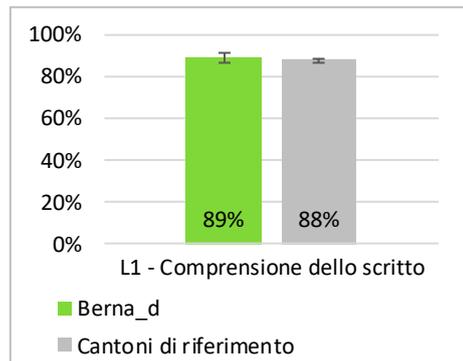
Statuto migratorio





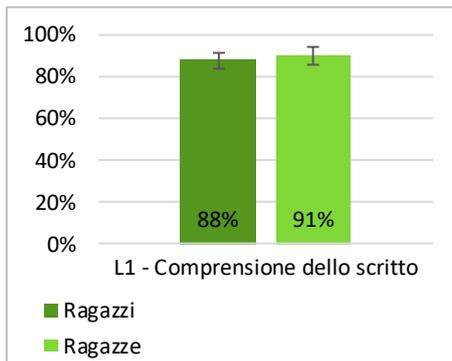
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



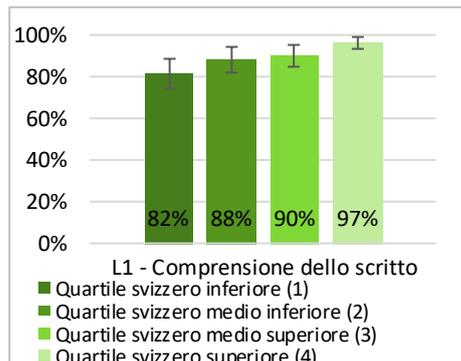
Berna_d vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



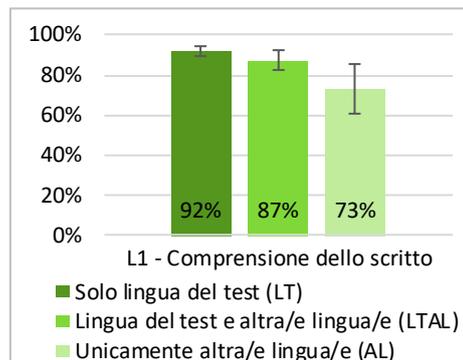
Ragazzi vs ragazze $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



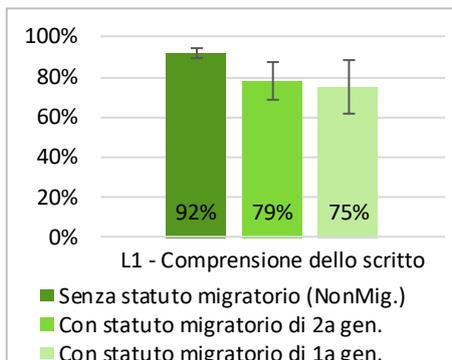
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.27$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.15$ (n.s.); LT vs AL $d=.51$; LTAL vs AL $d=.36$ (n.s.)

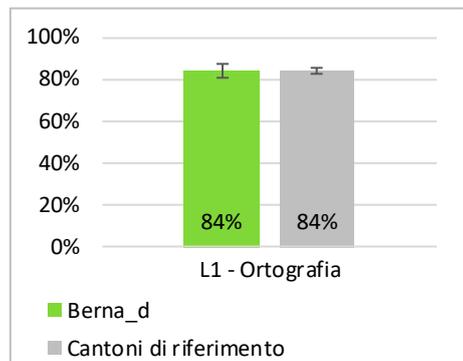
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.38$; nonMig vs 1a gen. $d=.46$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

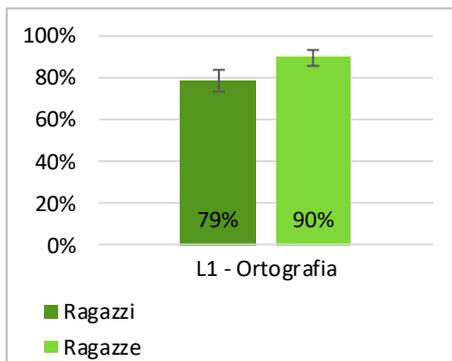
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



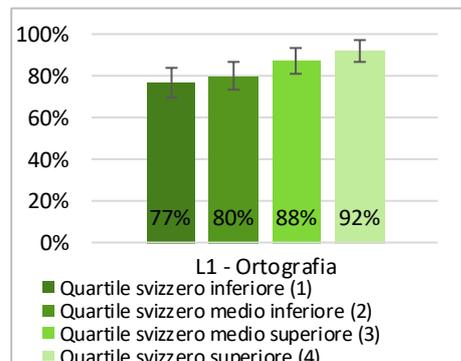
Berna_d vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



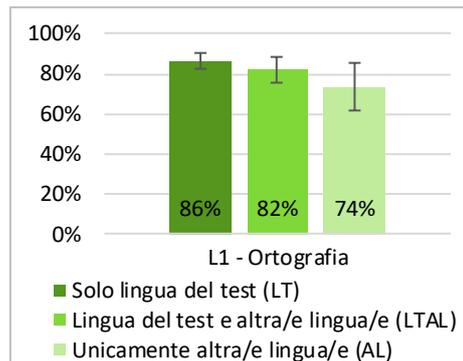
Ragazzi vs ragazze $d=.31$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



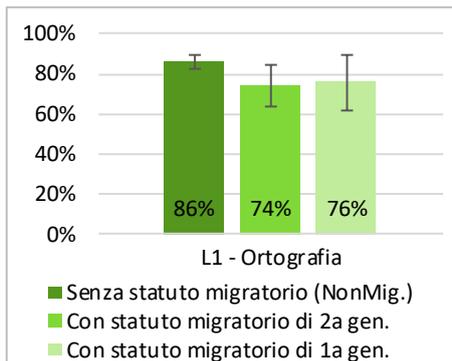
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$; (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.12$ (n.s.); LT vs AL $d=.33$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

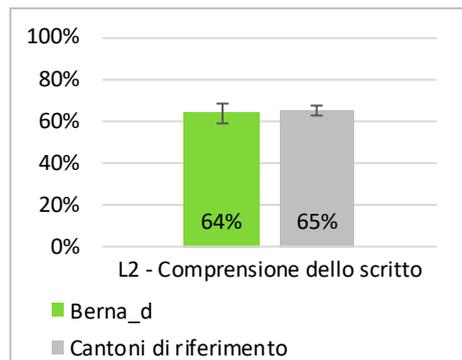


NonMig vs 2a gen. $d=.31$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.)



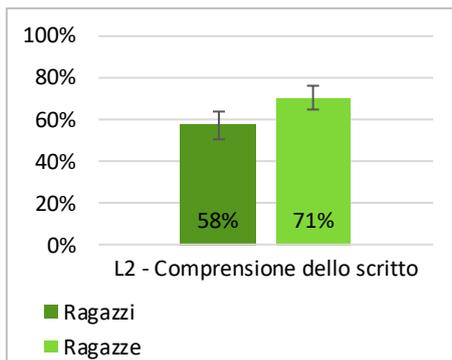
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



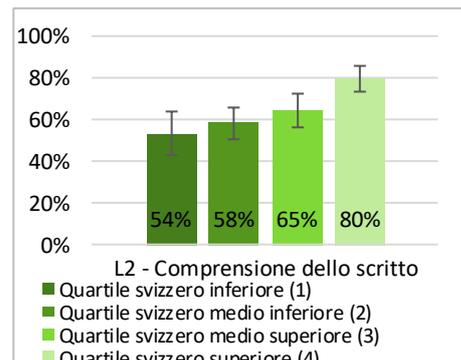
Berna_d vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



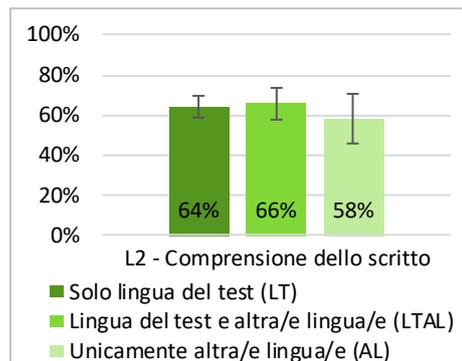
Ragazzi vs ragazze $d=.28$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



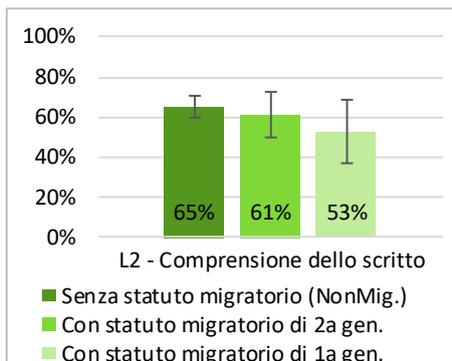
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.47$; (3) vs (4) $d=.33$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.12$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

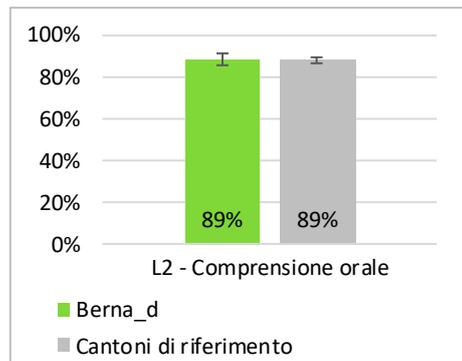
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.08$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.26$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.17$ (n.s.)

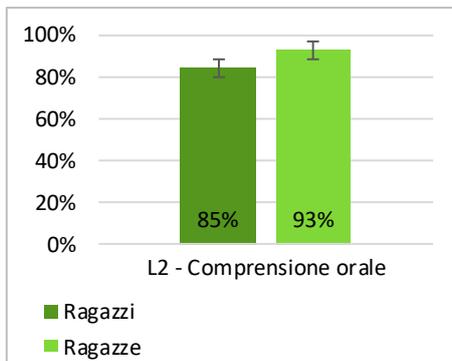
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



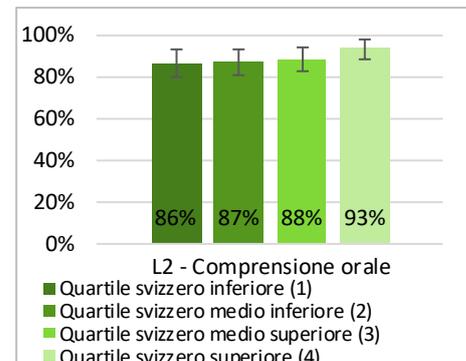
Berna_d vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



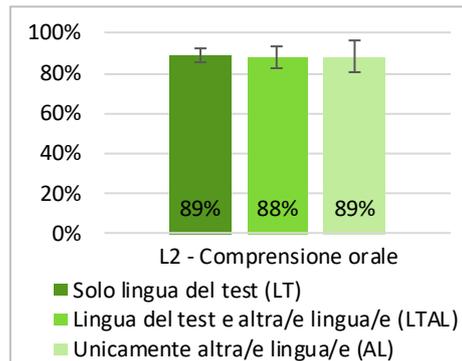
Ragazzi vs ragazze $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



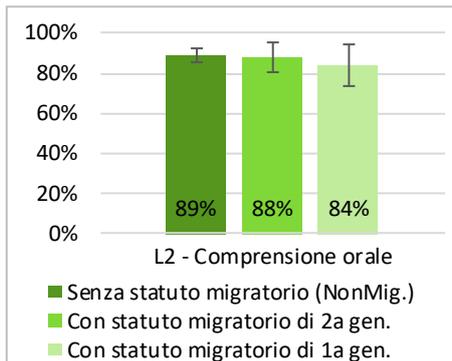
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.03$ (n.s.); LT vs AL $d=.02$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.04$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.11$ (n.s.)

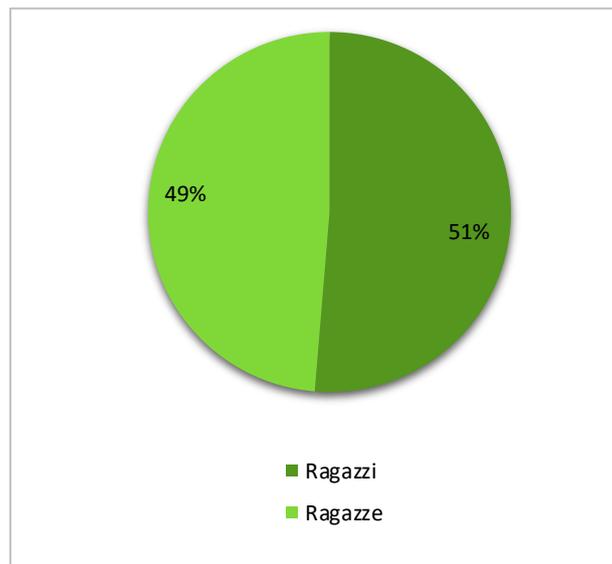


Berna
parte francofona

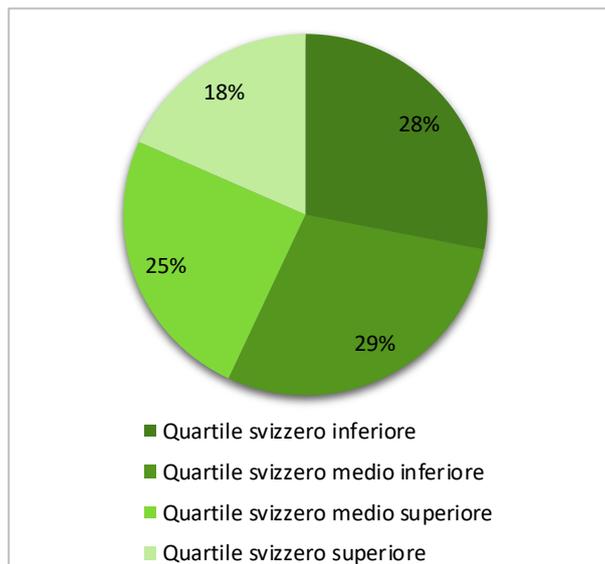
Popolazione e campione

	Berna_f	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.9%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.6%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	95.0%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	527	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	795	76'985
Copertura stimata	98.5%	97.1%

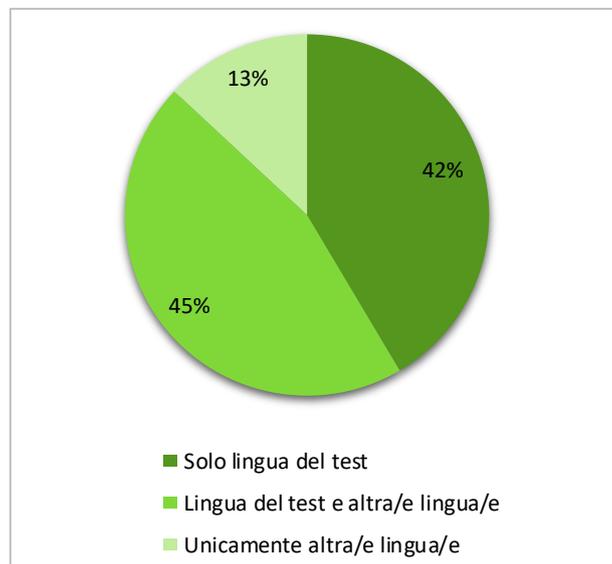
Genere



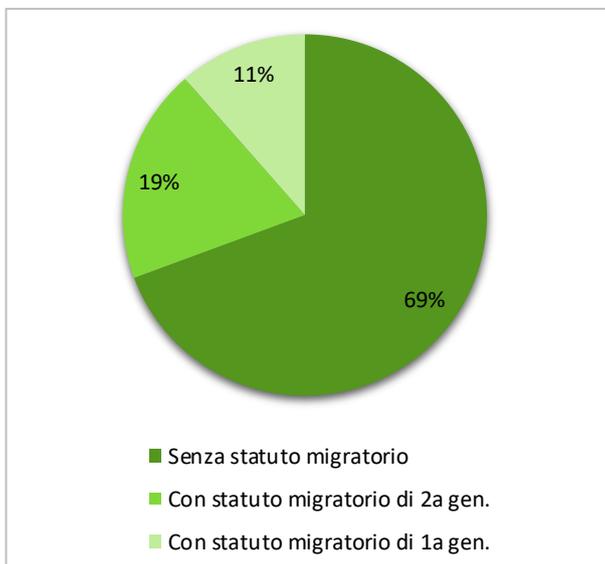
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



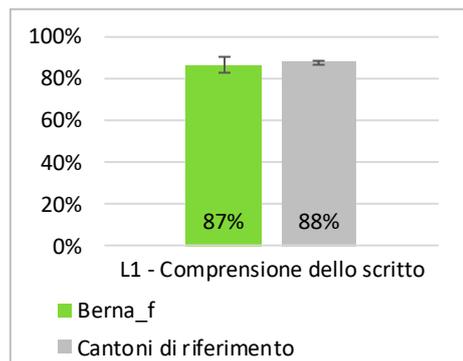
Statuto migratorio





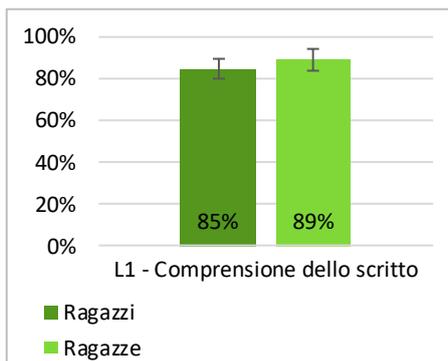
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



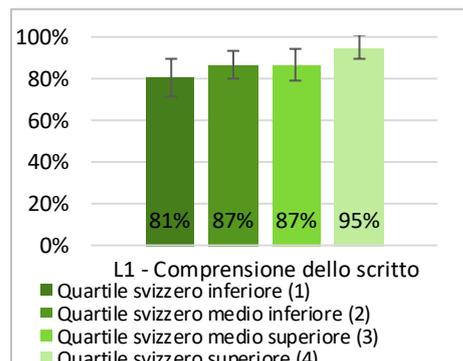
Berna_f vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



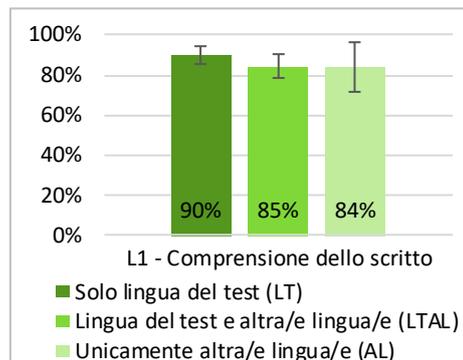
Ragazzi vs ragazze $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



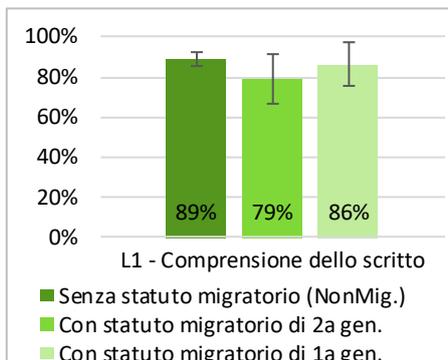
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.17$ (n.s.); LT vs AL $d=.17$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

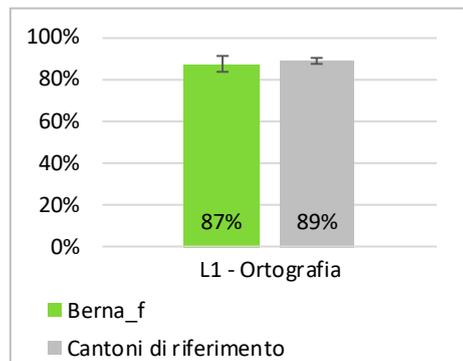
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.27$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.20$ (n.s.)

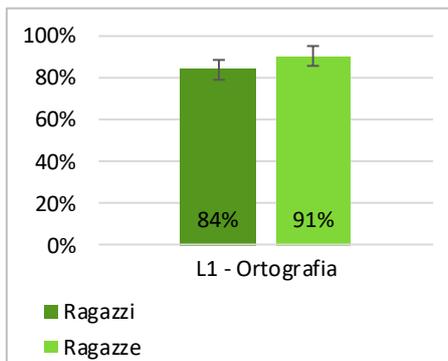
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



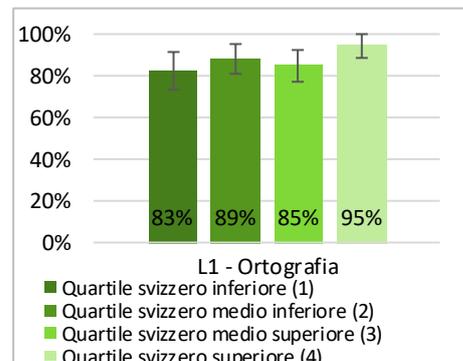
Berna_f vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



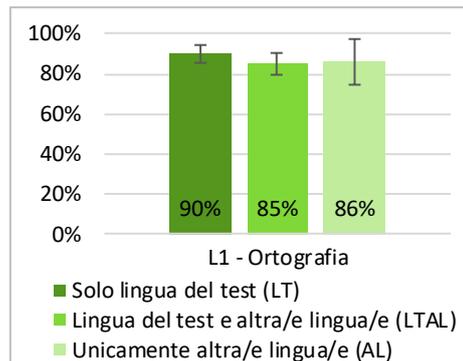
Ragazzi vs ragazze $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



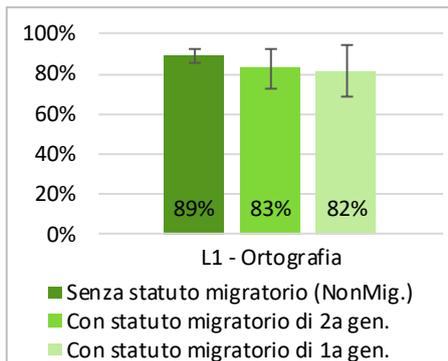
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.23$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.16$ (n.s.); LT vs AL $d=.12$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

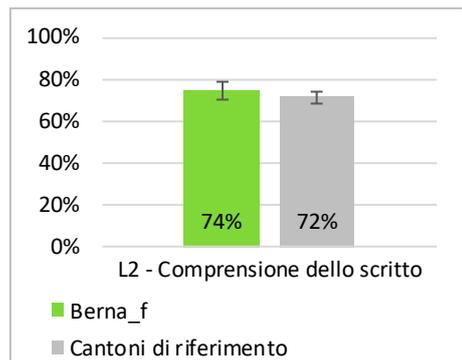


NonMig vs 2a gen. $d=.20$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.03$ (n.s.)



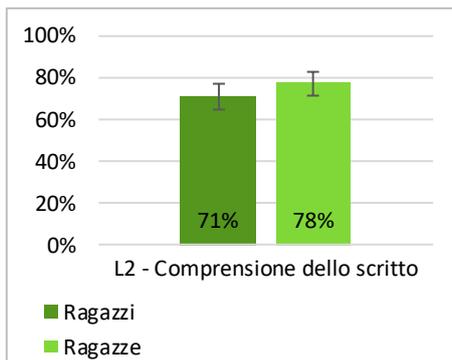
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



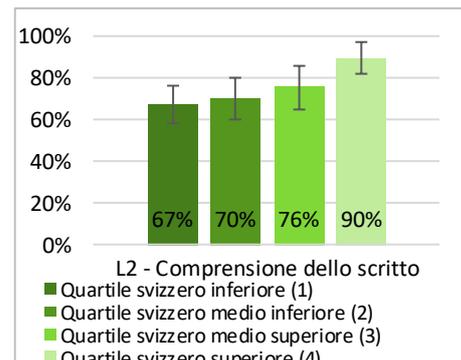
Berna_f vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



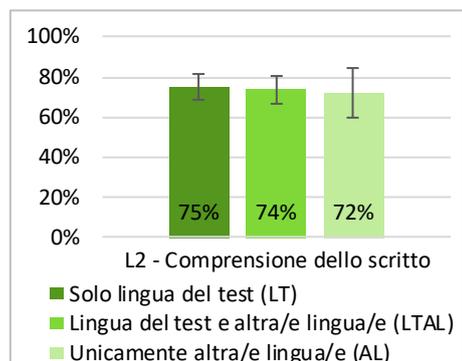
Ragazzi vs ragazze $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



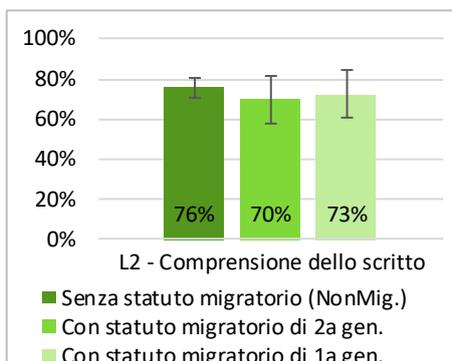
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.50$; (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.03$ (n.s.); LT vs AL $d=.08$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

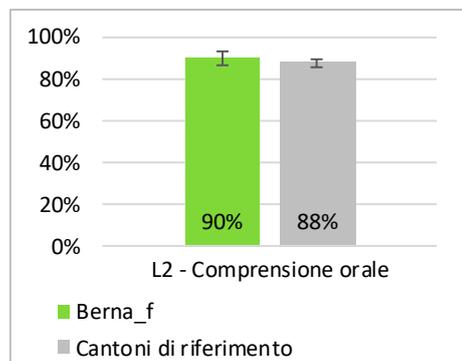
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.)

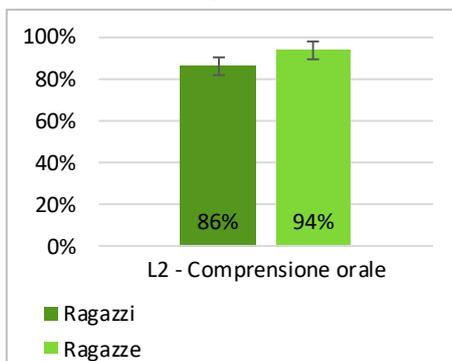
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



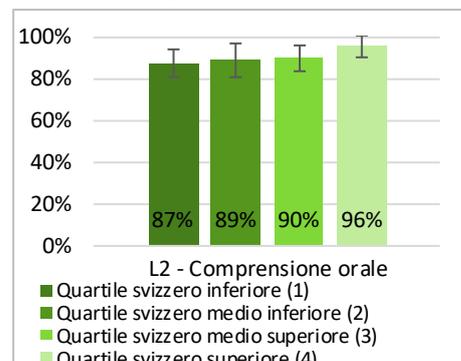
Berna_f vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



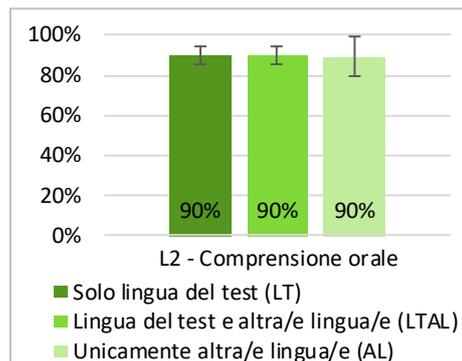
Ragazzi vs ragazze $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



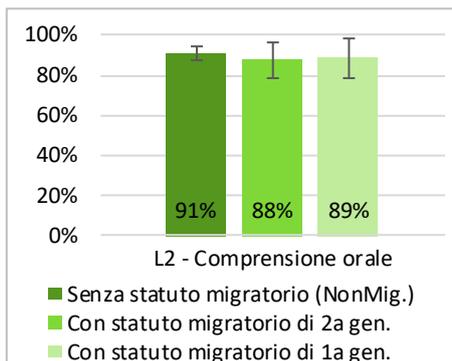
(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

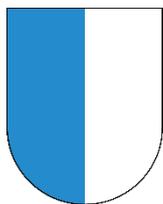


LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.); LT vs AL $d=.01$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.03$ (n.s.)

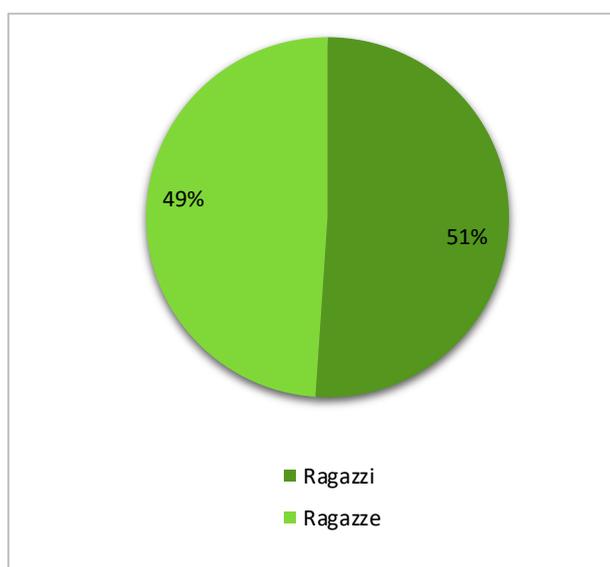


Lucerna

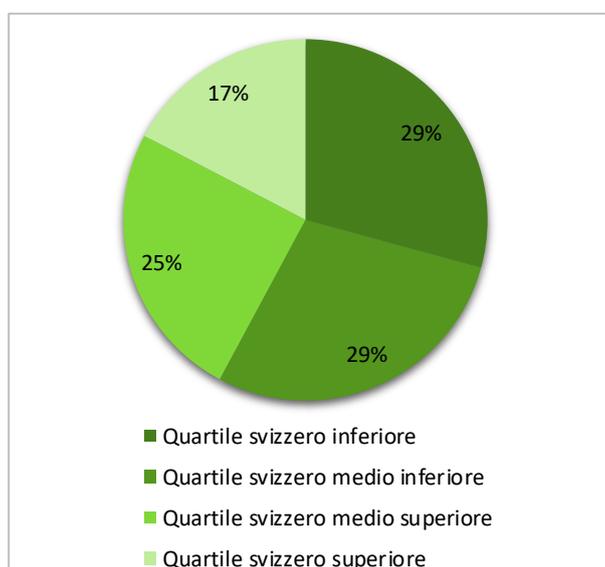
Popolazione e campione

	Lucerna	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.6%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.4%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.5%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	940	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	3'798	76'985
Copertura stimata	97.1%	97.1%

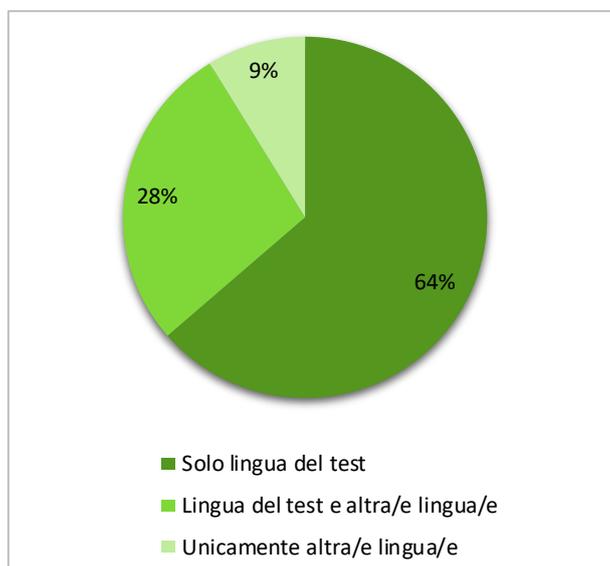
Genere



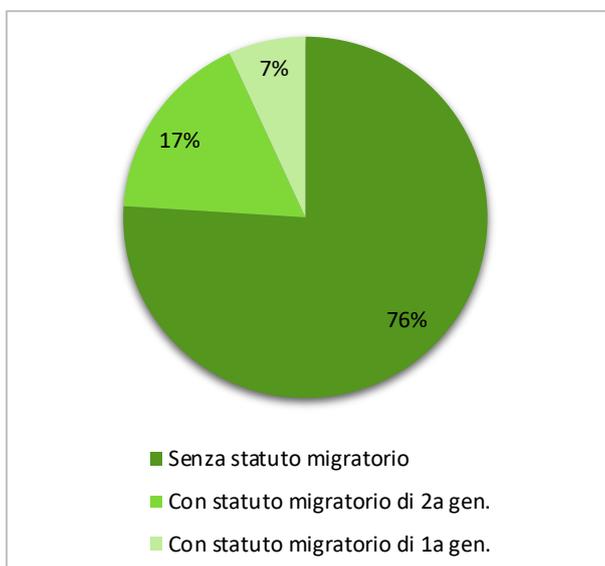
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



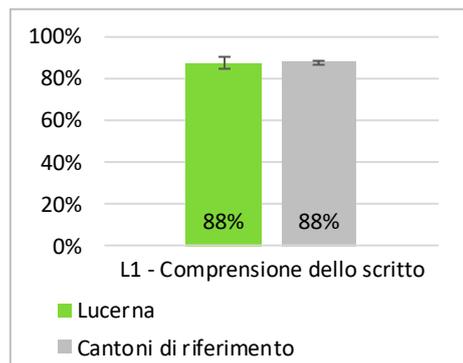
Statuto migratorio





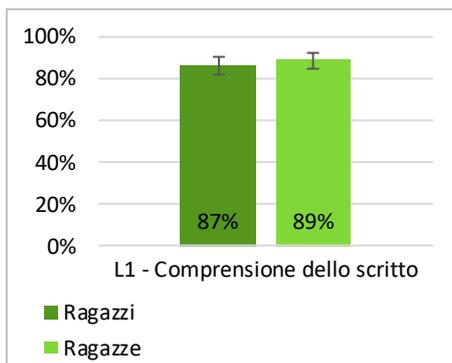
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



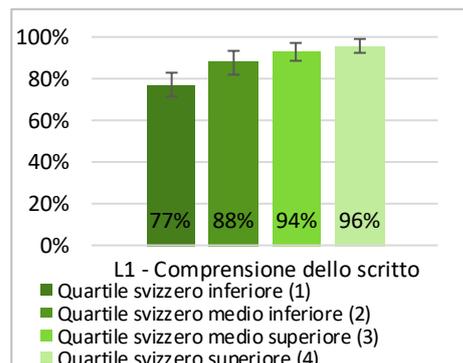
Lucerna vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



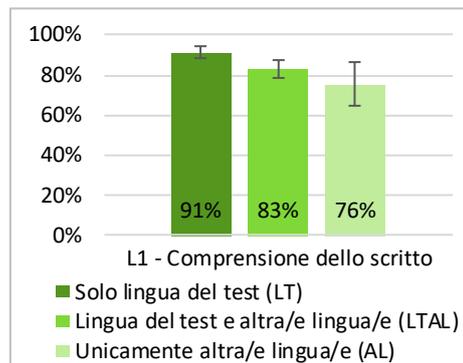
Ragazzi vs ragazze $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



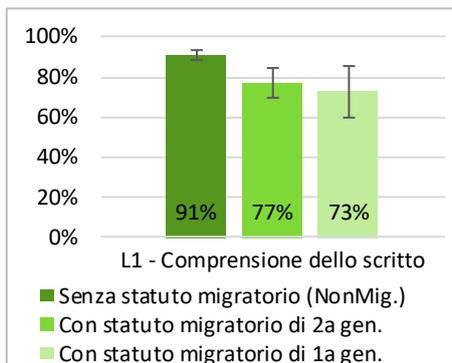
(1) vs (2) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.47$; (1) vs (4) $d=.57$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.26$; LT vs AL $d=.44$; LTAL vs AL $d=.18$ (n.s.)

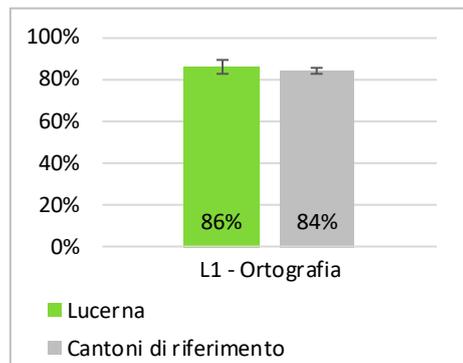
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.39$; nonMig vs 1a gen. $d=.50$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.11$ (n.s.)

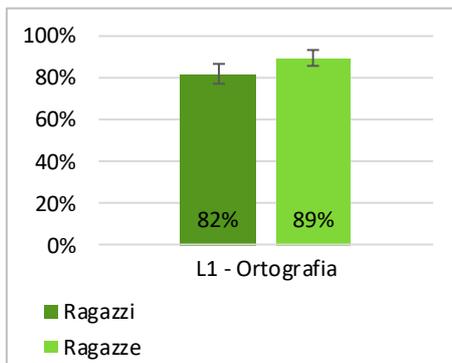
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



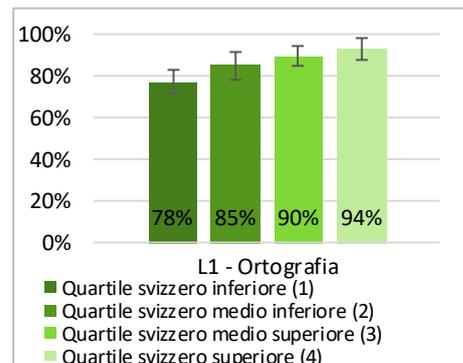
Lucerna vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



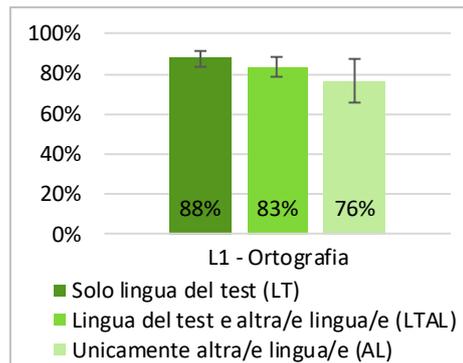
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



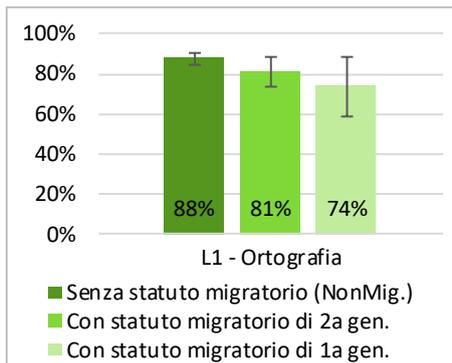
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.47$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.13$ (n.s.); LT vs AL $d=.30$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

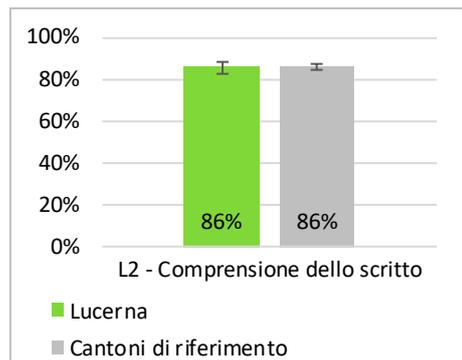


NonMig vs 2a gen. $d=.18$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.36$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.17$ (n.s.)



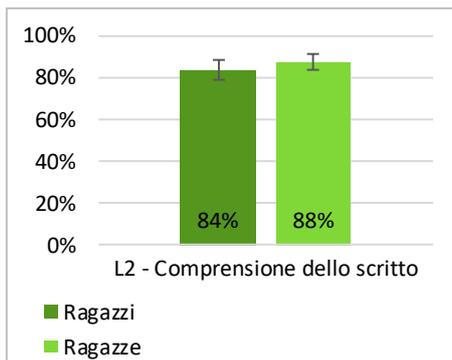
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



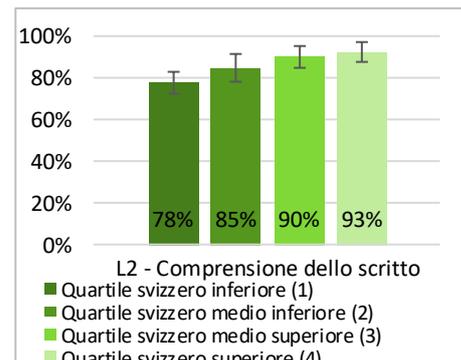
Lucerna vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



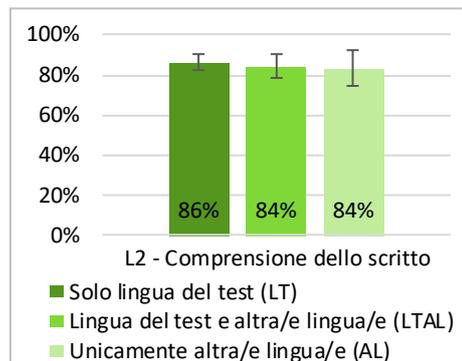
Ragazzi vs ragazze $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



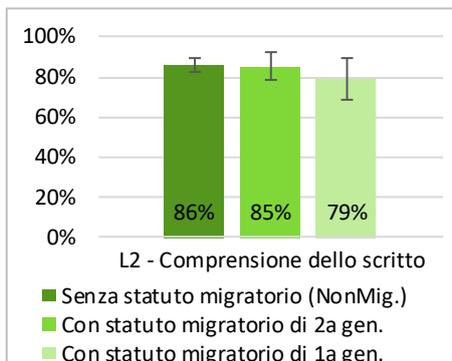
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$; (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.08$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

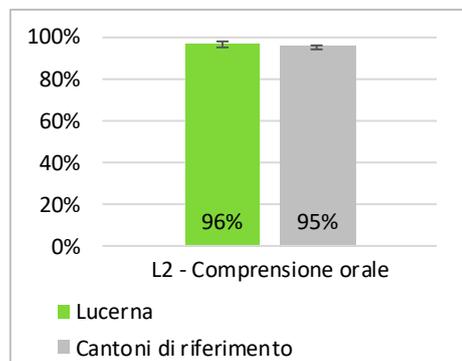
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.02$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.19$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.17$ (n.s.)

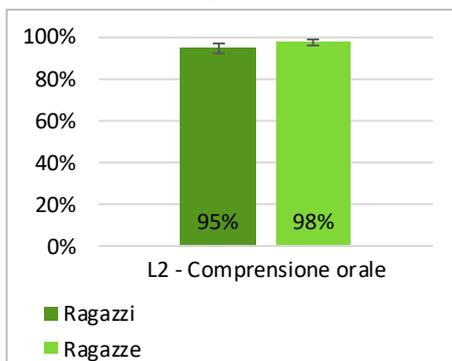
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



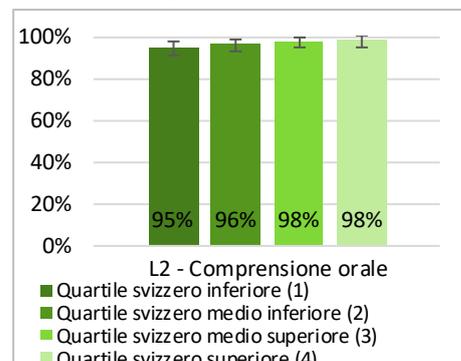
Lucerna vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



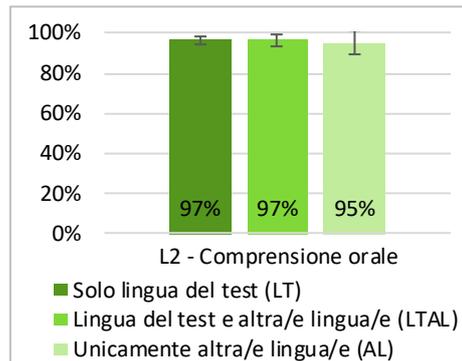
Ragazzi vs ragazze $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



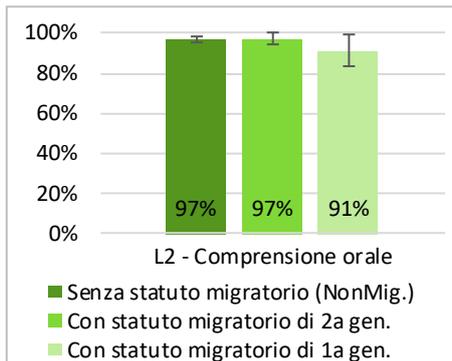
(1) vs (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.00$ (n.s.); LT vs AL $d=.06$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



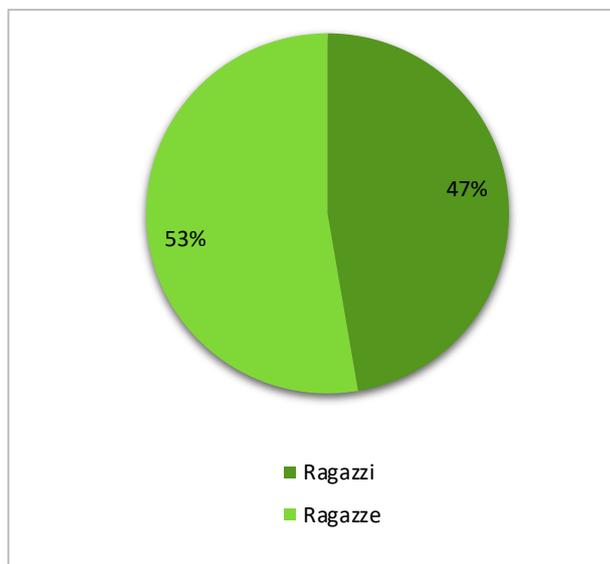
NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.26$ (n.s.)



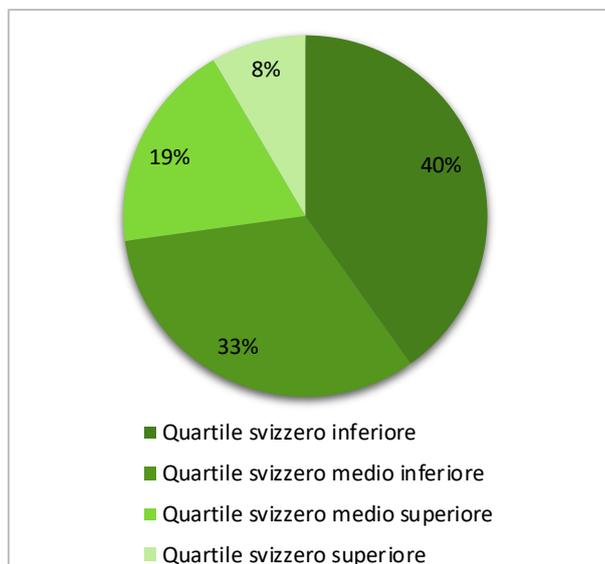
Popolazione e campione

	Uri	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.6%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.3%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.6%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	290	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	327	76'985
Copertura stimata	99.1%	97.1%

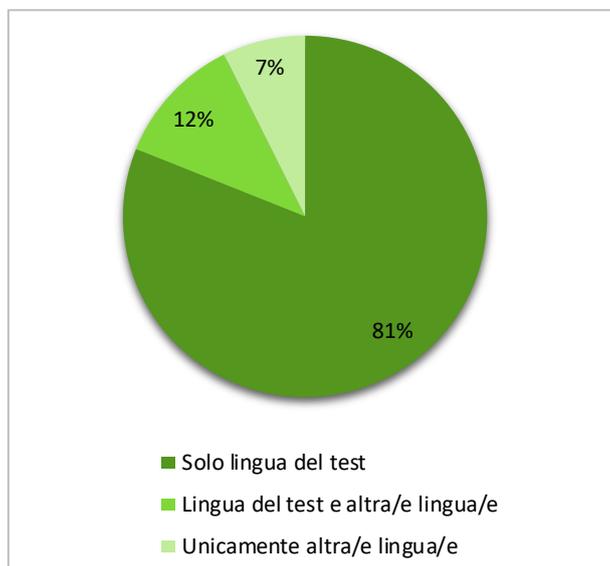
Genere



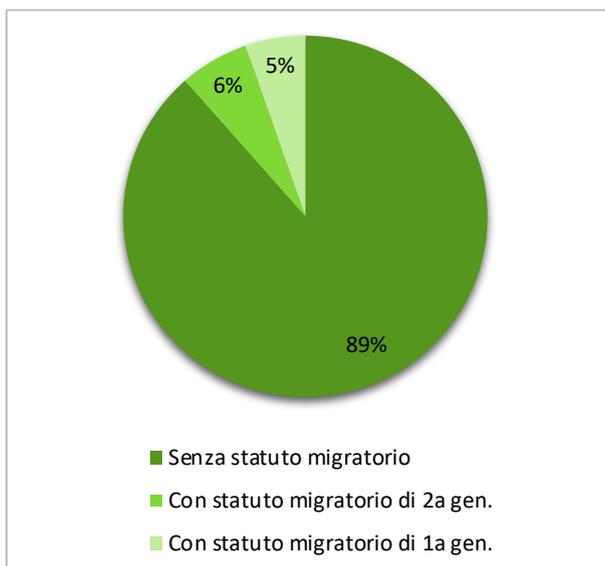
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



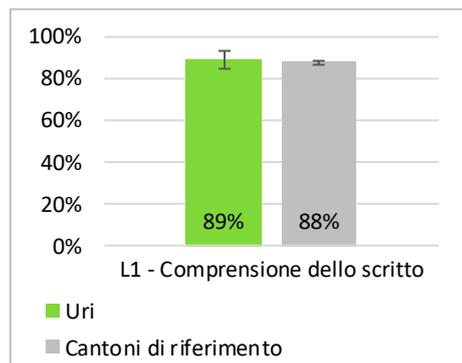
Statuto migratorio





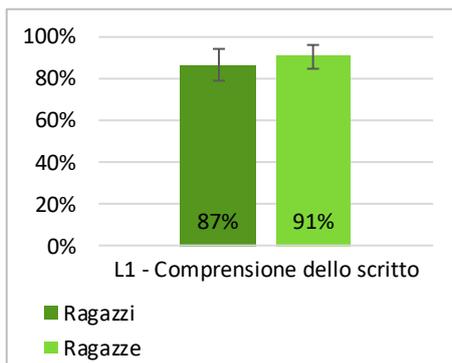
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



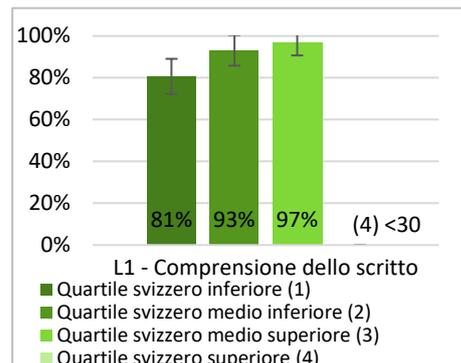
Uri vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



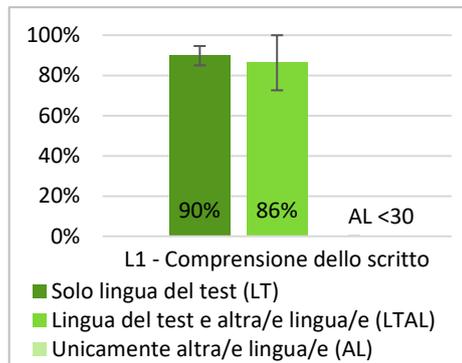
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



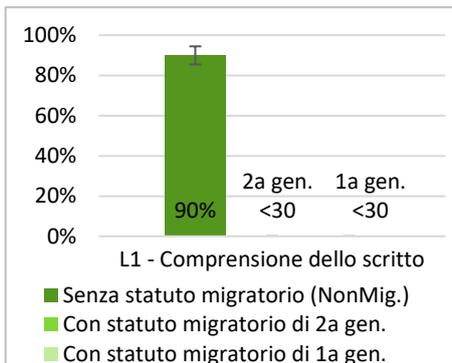
(1) vs (2) $d=.38$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



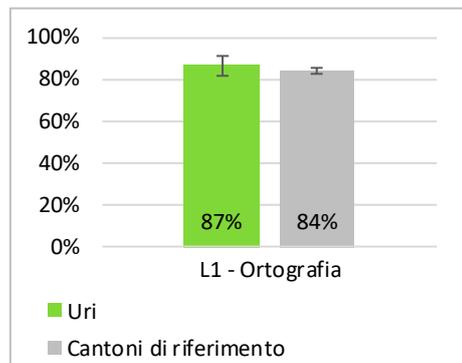
LT vs LTAL $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



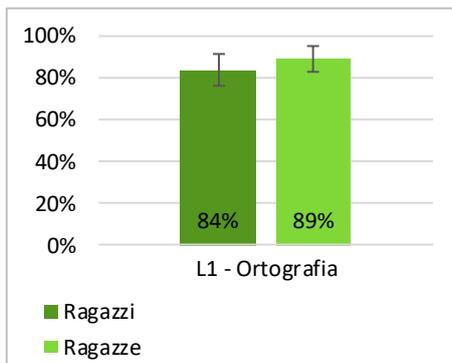
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



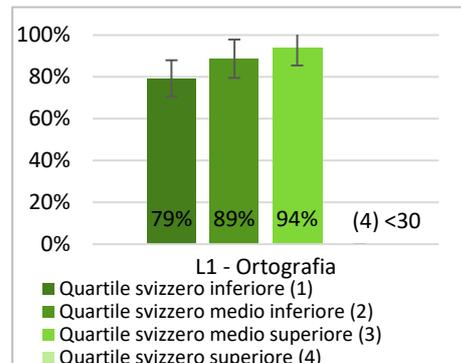
Uri vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



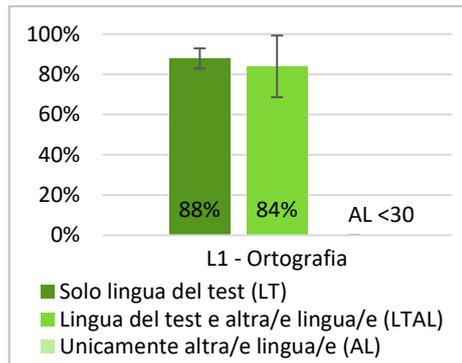
Ragazzi vs ragazze $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



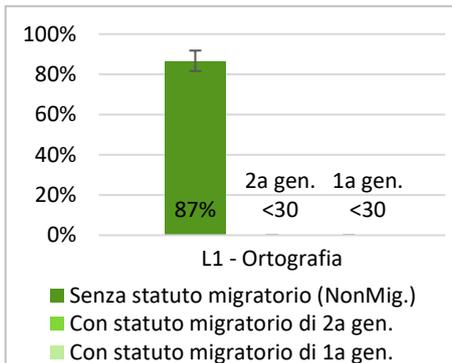
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.44$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.11$ (n.s.)

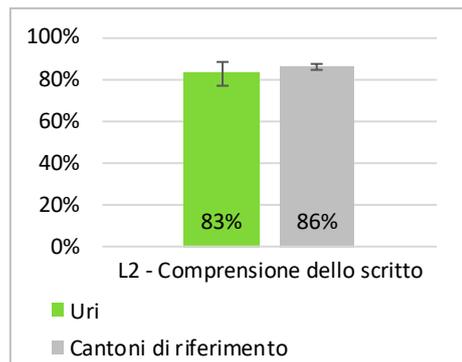
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio





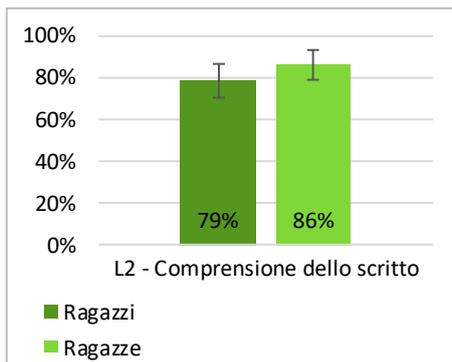
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



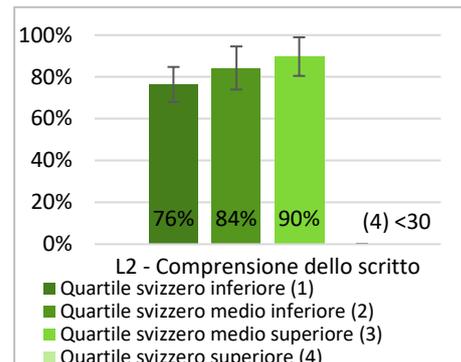
Uri vs cantoni di riferimento $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



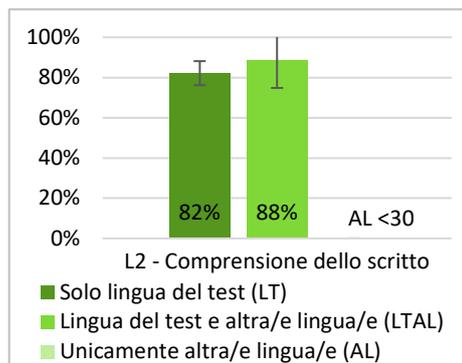
Ragazzi vs ragazze $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



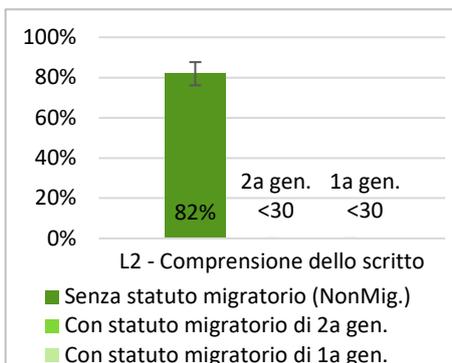
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



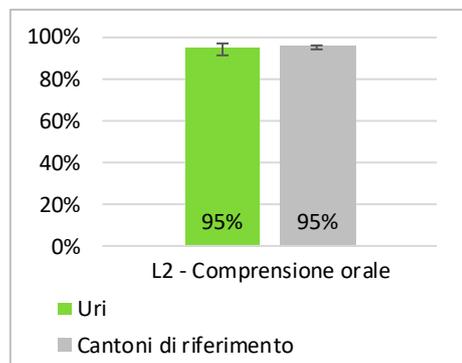
LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



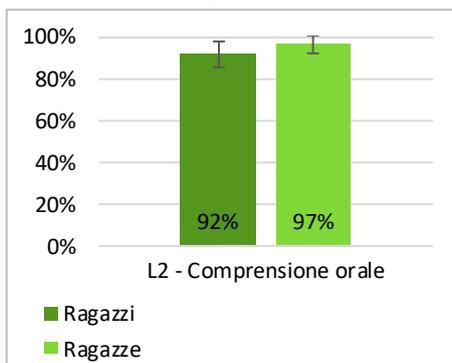
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



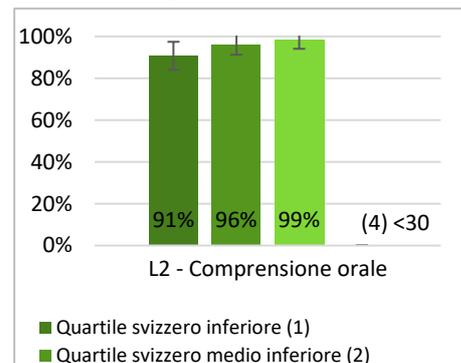
Uri vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



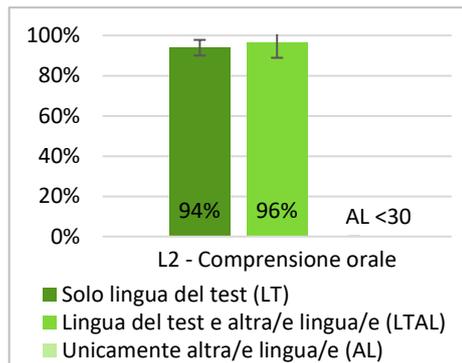
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



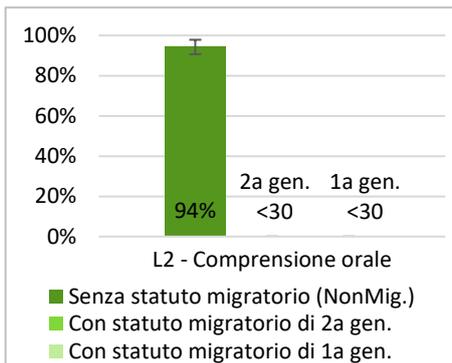
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

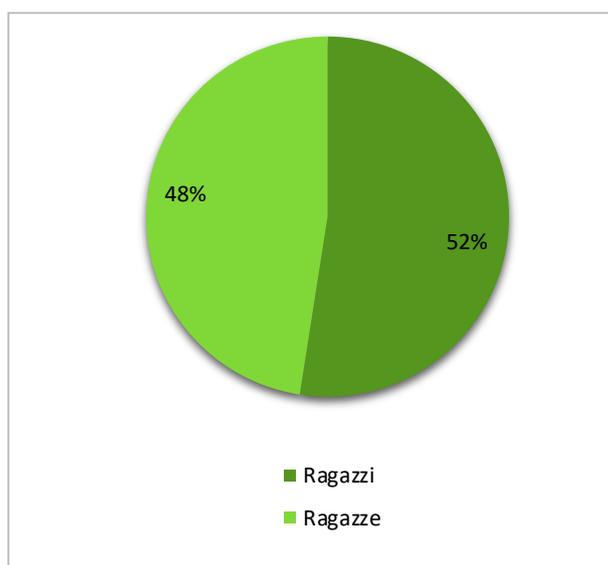




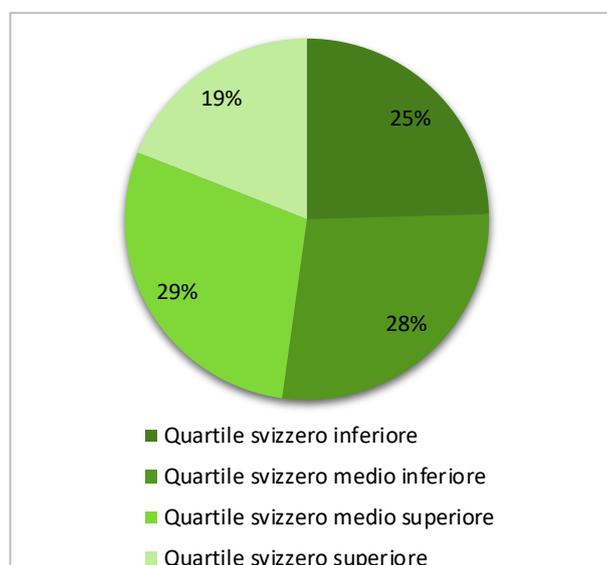
Popolazione e campione

	Svitto	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.5%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.1%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.4%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	654	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	1'311	76'985
Copertura stimata	98.3%	97.1%

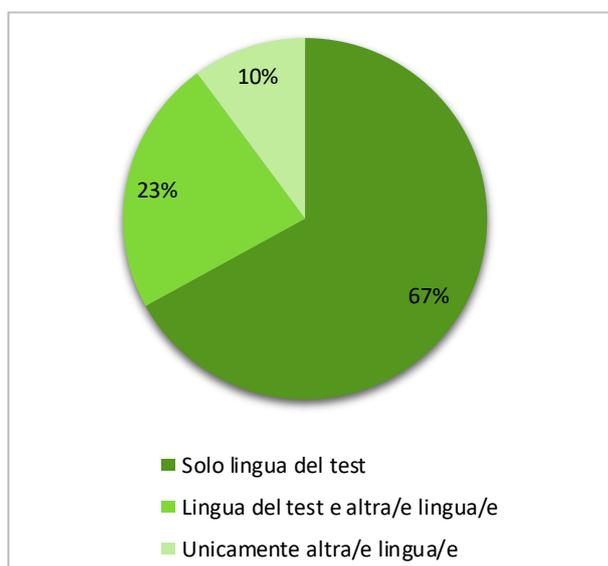
Genere



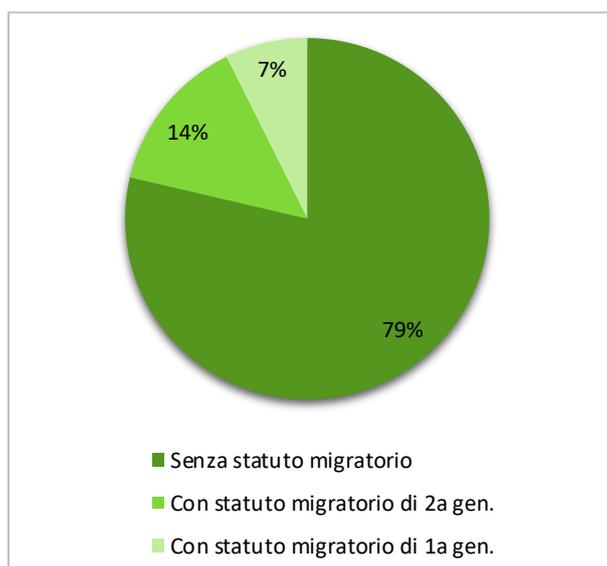
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



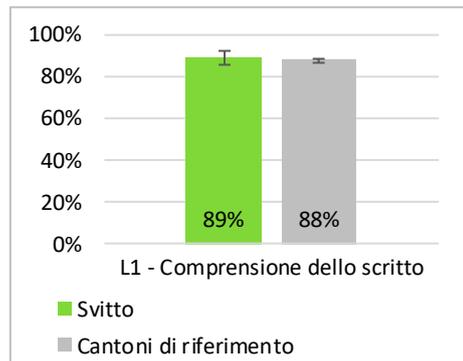
Statuto migratorio





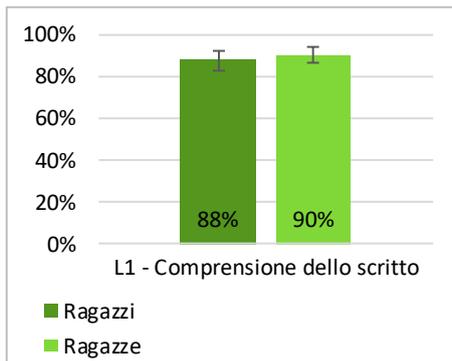
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



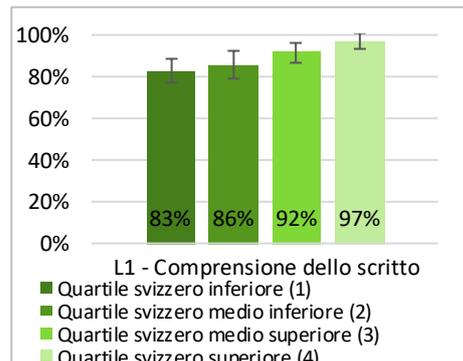
Svitto vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



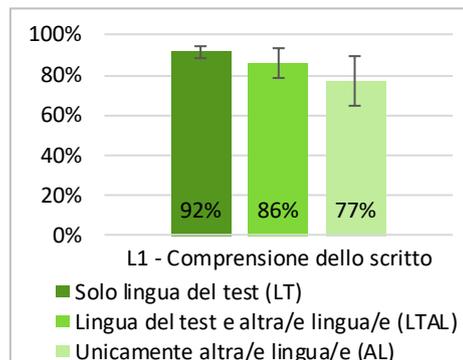
Ragazzi vs ragazze $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



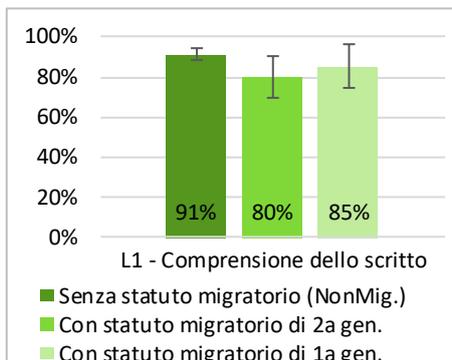
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.41$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

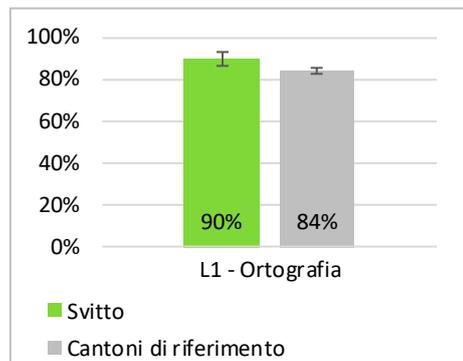
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.33$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

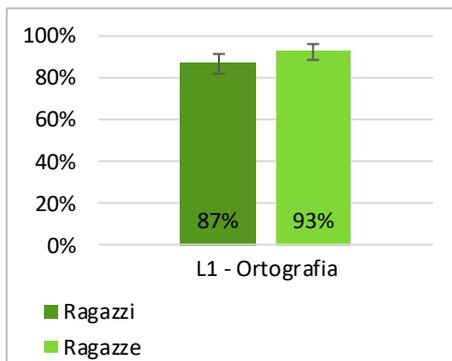
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



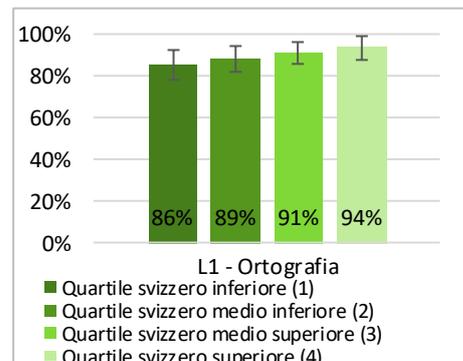
Svitto vs cantoni di riferimento $d=.16$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



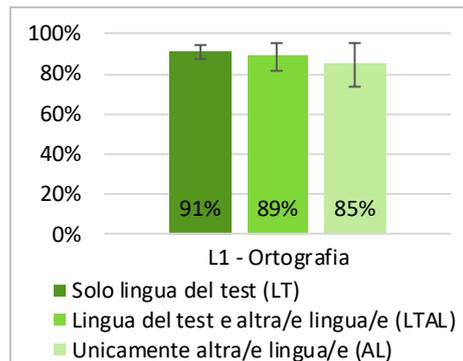
Ragazzi vs ragazze $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



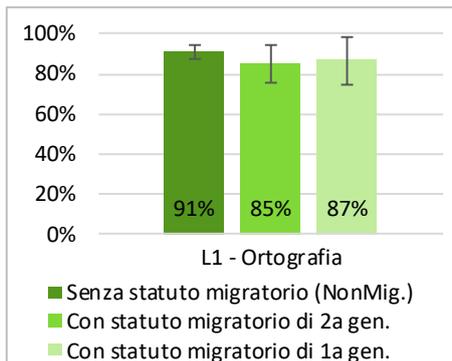
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.18$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.07$ (n.s.); LT vs AL $d=.19$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

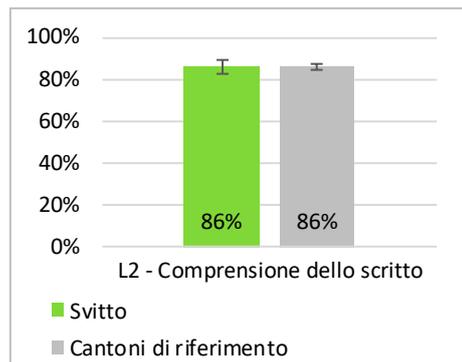


NonMig vs 2a gen. $d=.17$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.13$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.)



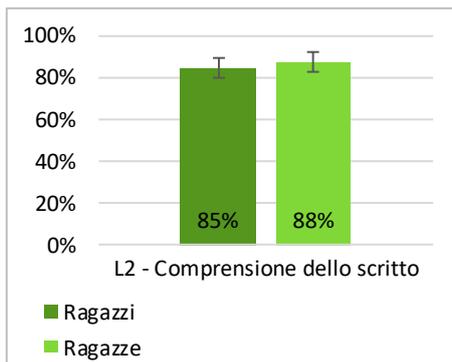
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



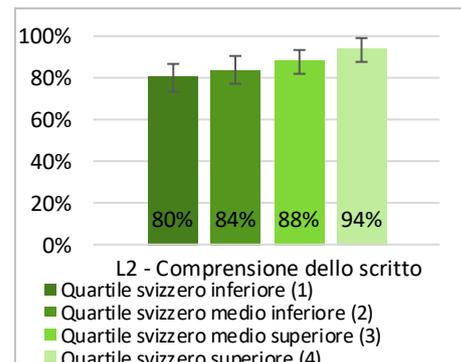
Svitto vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



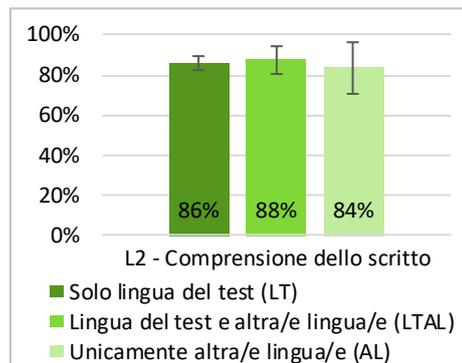
Ragazzi vs ragazze $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



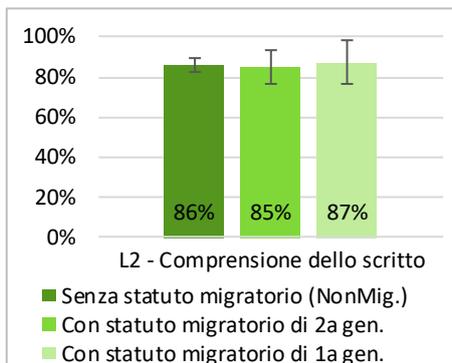
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.06$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

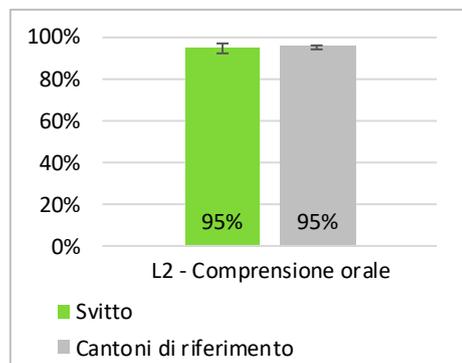
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.03$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.03$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.)

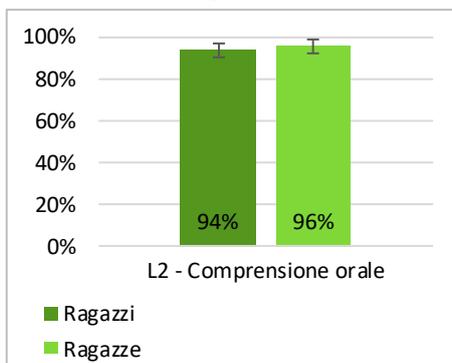
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



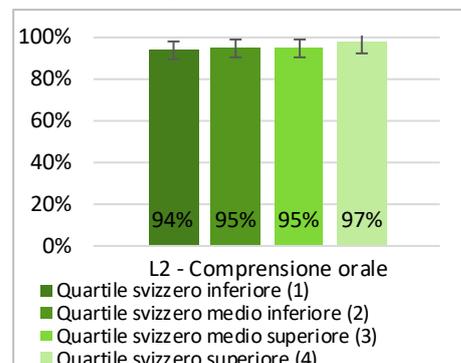
Svitto vs cantoni di riferimento $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



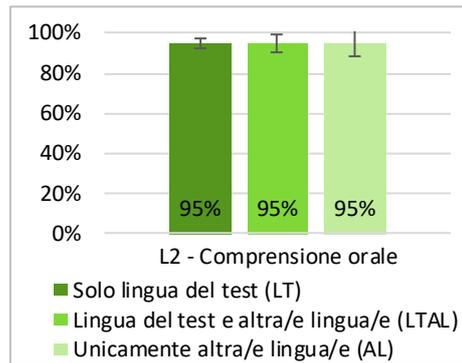
Ragazzi vs ragazze $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



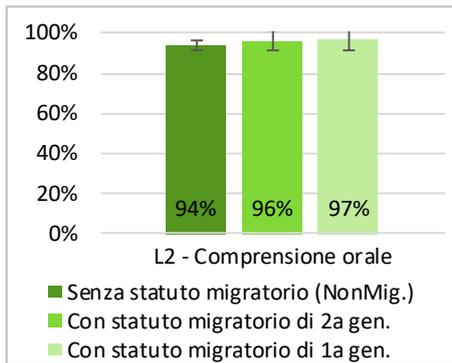
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.13$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

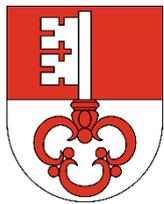


LT vs LTAL $d=.02$ (n.s.); LT vs AL $d=.04$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.16$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

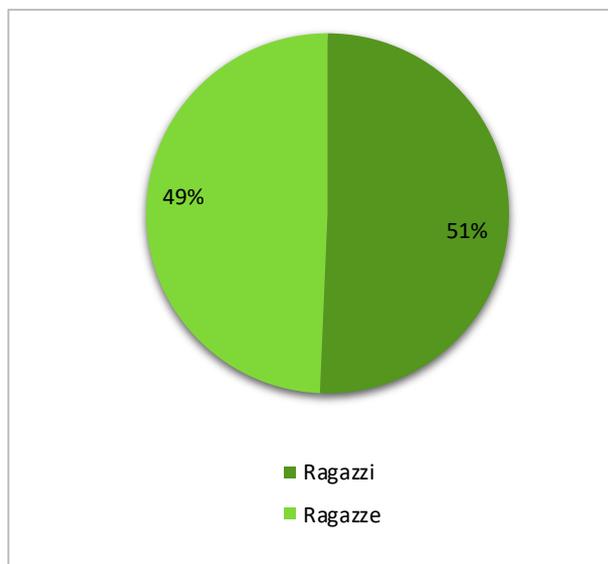


Obvaldo

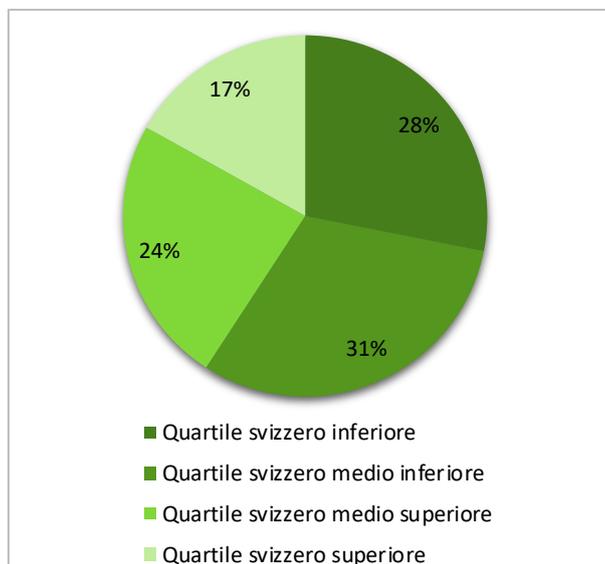
Popolazione e campione

	Obvaldo	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.6%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.3%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.3%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	246	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	351	76'985
Copertura stimata	99.2%	97.1%

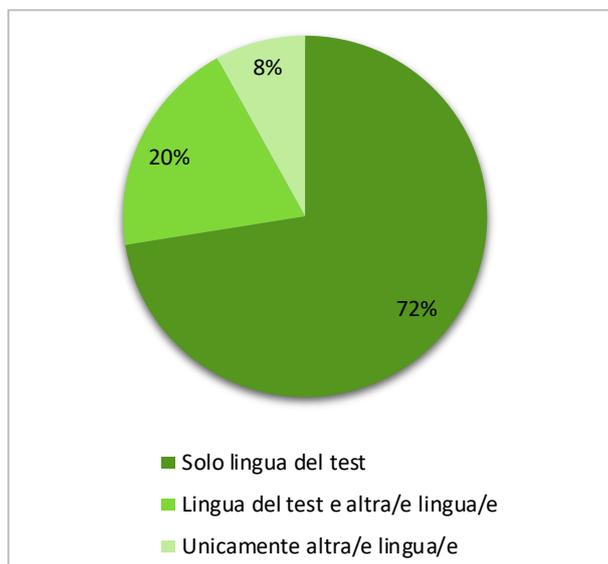
Genere



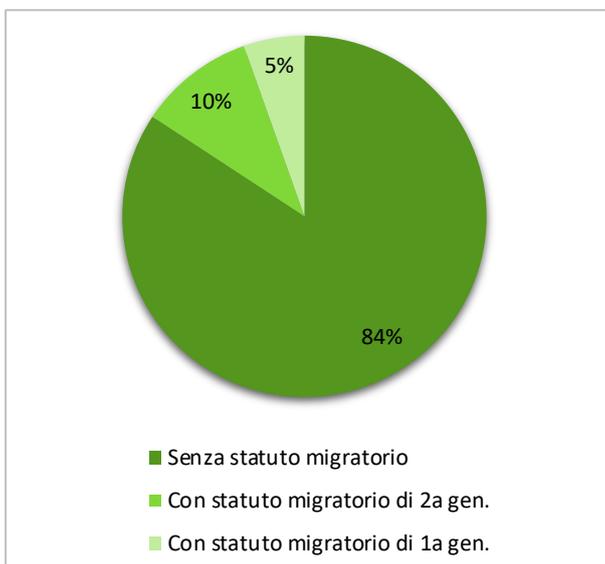
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



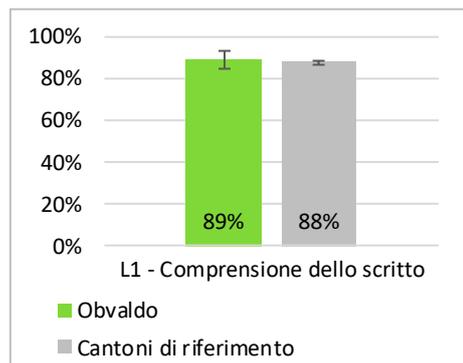
Statuto migratorio





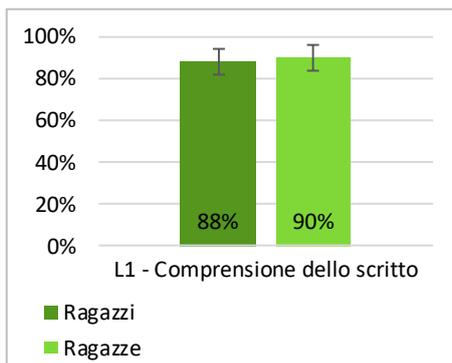
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



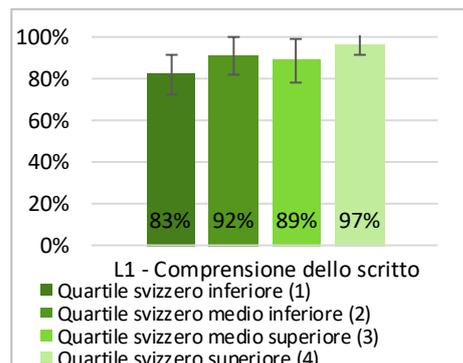
Obvaldo vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



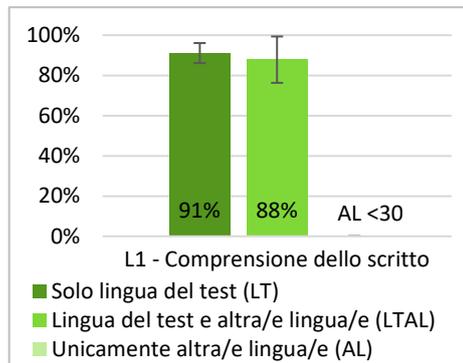
Ragazzi vs ragazze $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



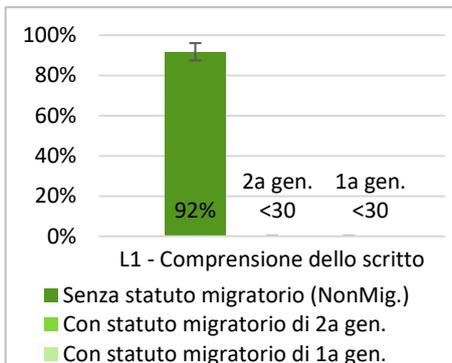
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



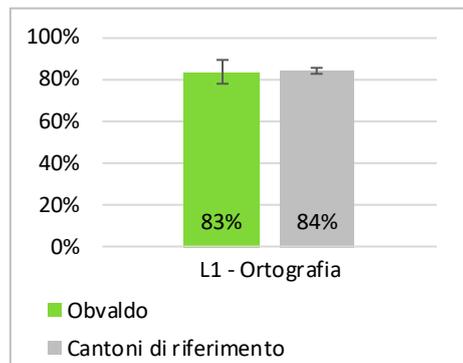
LT vs LTAL $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



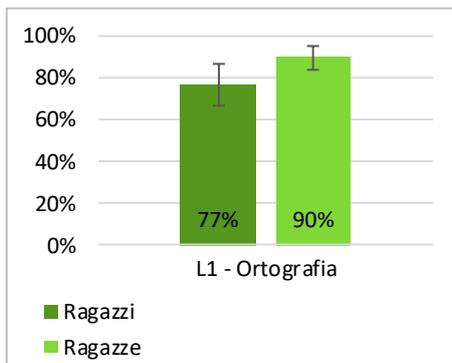
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



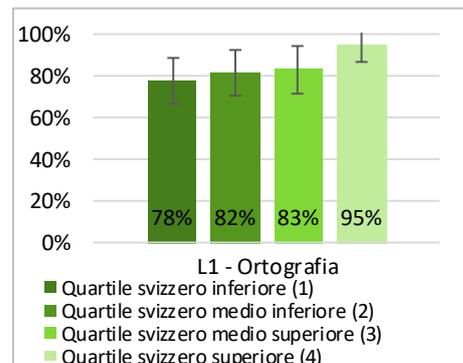
Obvaldo vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



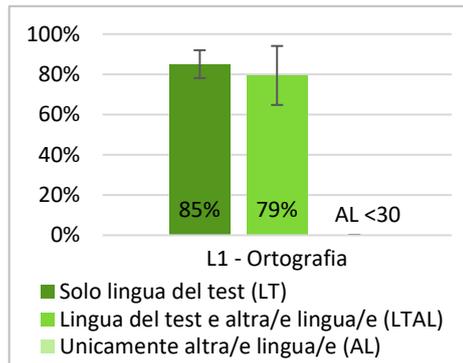
Ragazzi vs ragazze $d=.34$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



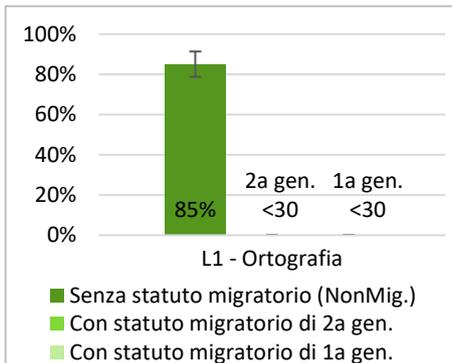
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.43$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.39$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.14$ (n.s.)

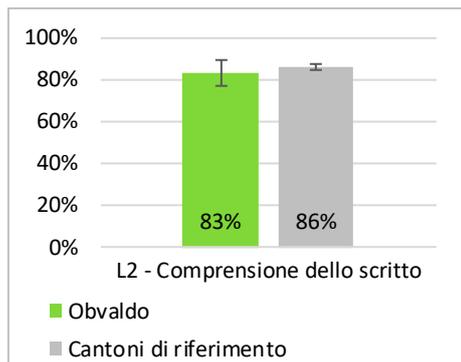
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio





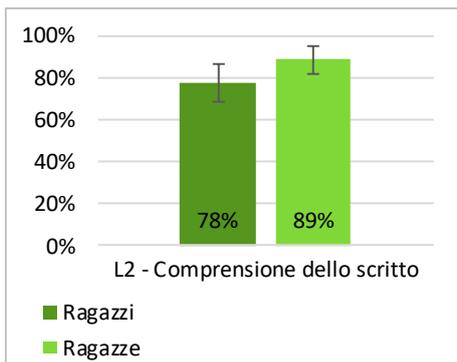
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



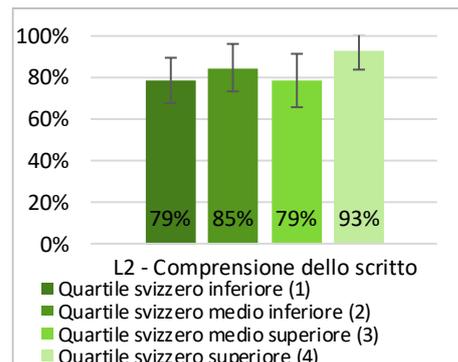
Obvaldo vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



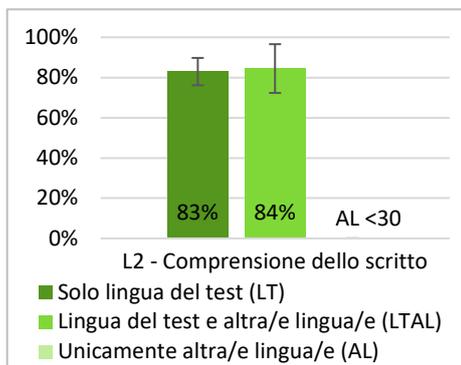
Ragazzi vs ragazze $d=.30$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



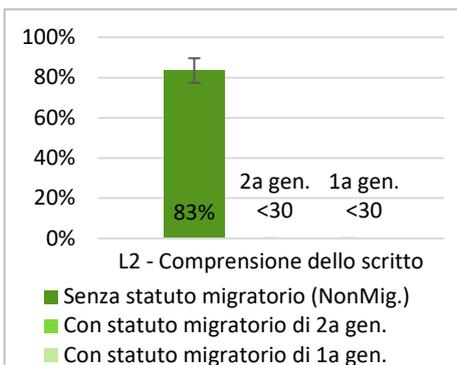
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.41$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



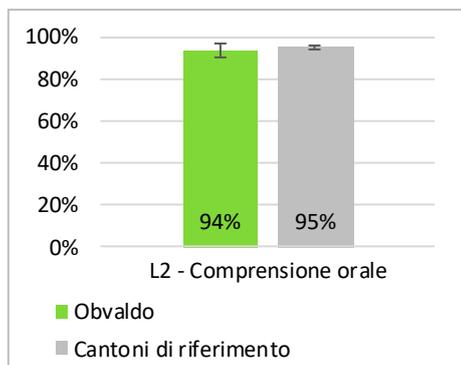
LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



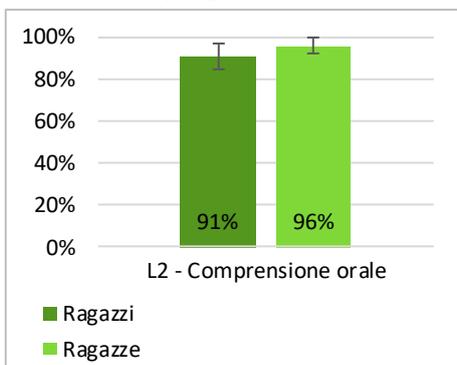
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



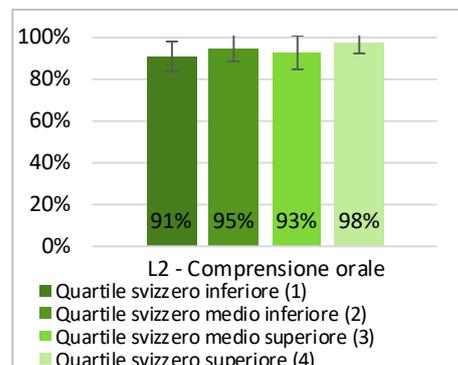
Obvaldo vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



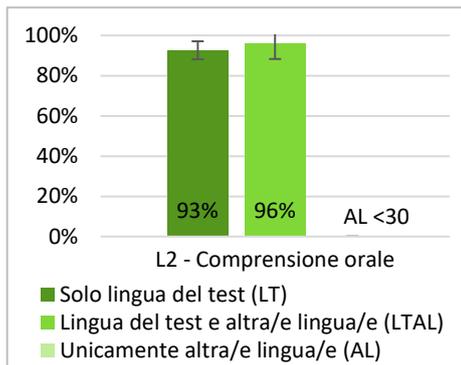
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



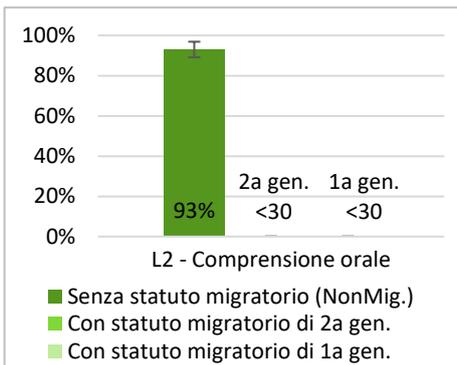
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.15$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



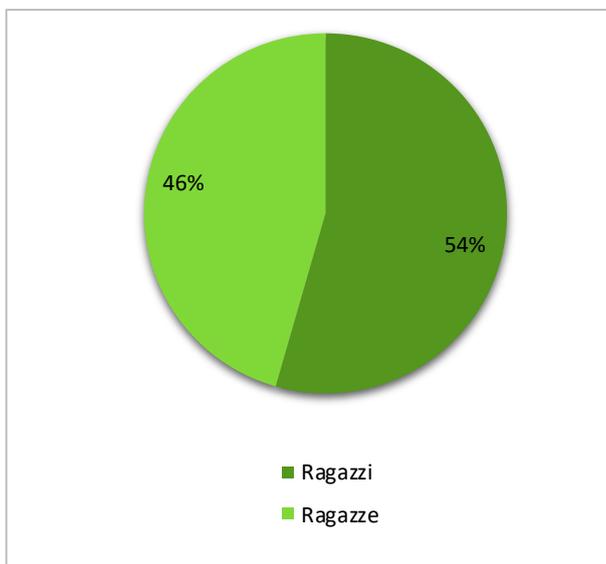


Nidvaldo

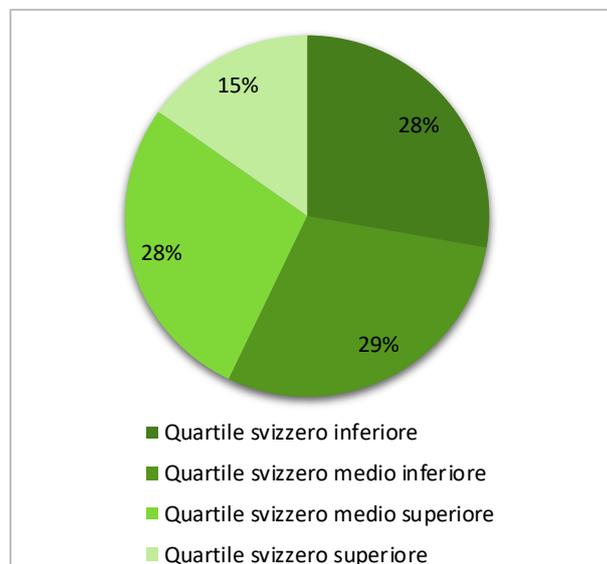
Popolazione e campione

	Nidvaldo	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.8%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	3.1%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.9%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	273	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	340	76'985
Copertura stimata	96.0%	97.1%

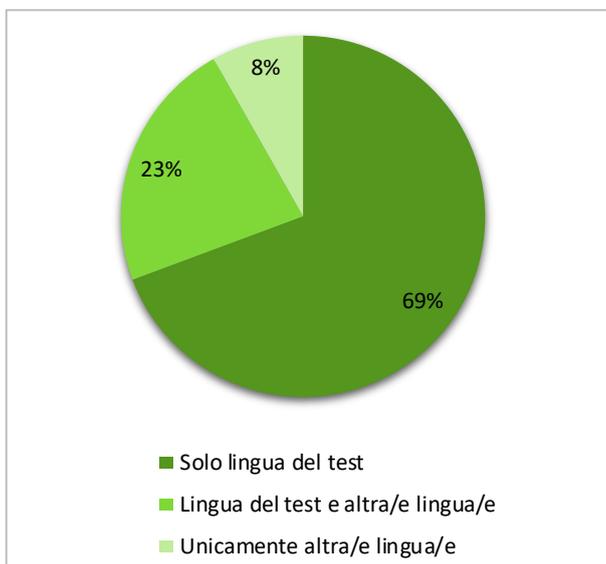
Genere



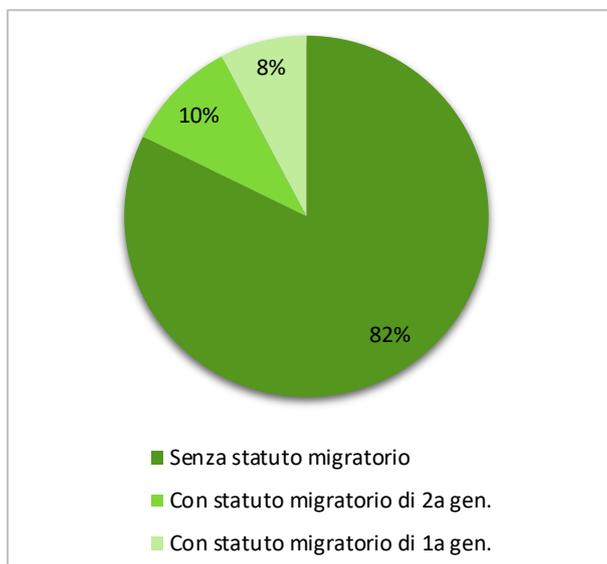
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



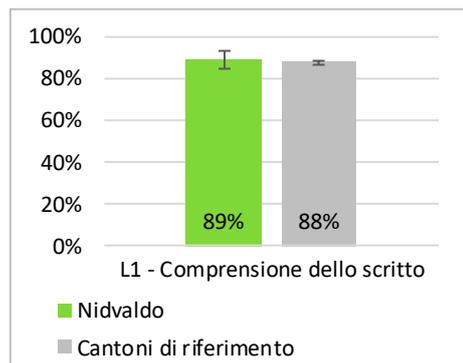
Statuto migratorio





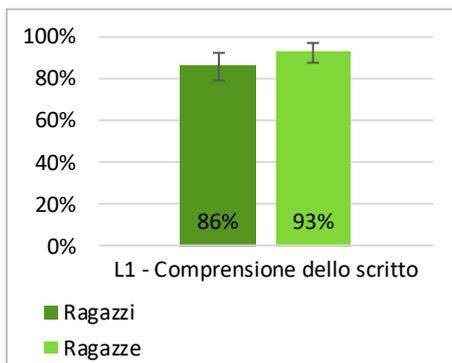
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



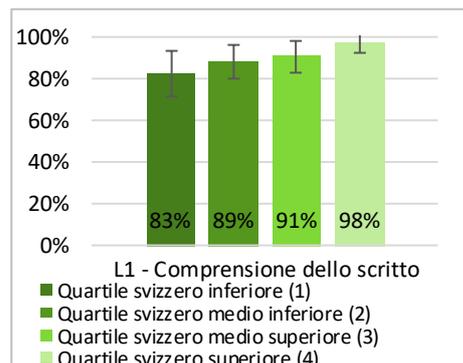
Nidvaldo vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



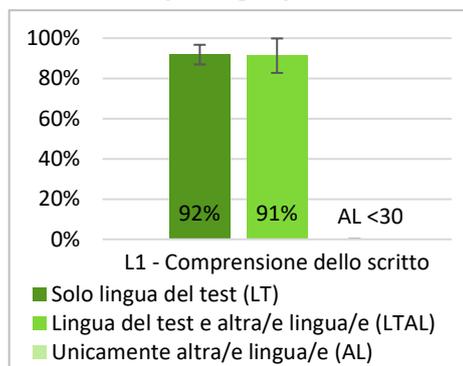
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



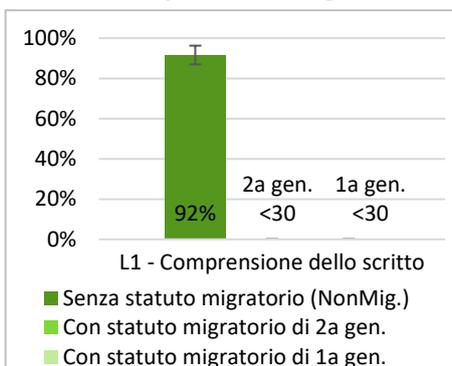
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.55$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



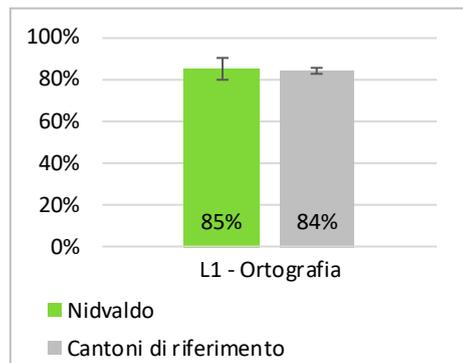
LT vs LTAL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



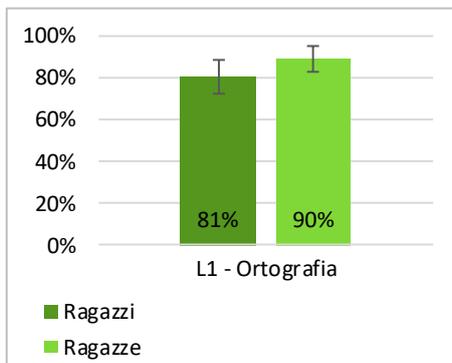
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



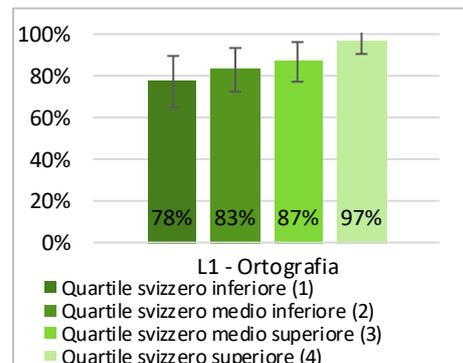
Nidvaldo vs cantoni di riferimento $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



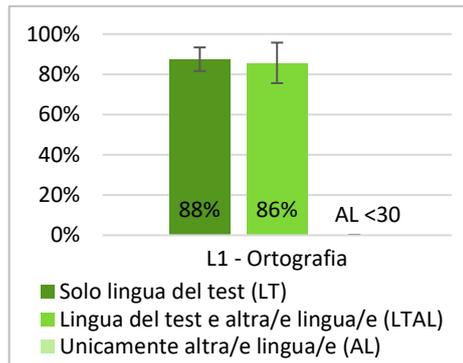
Ragazzi vs ragazze $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



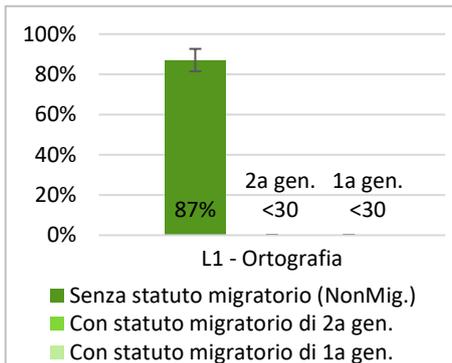
(1) vs (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.62$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.49$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.)

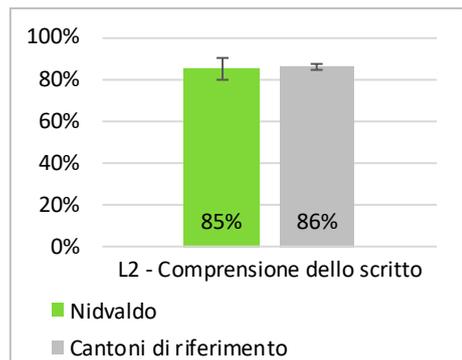
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio





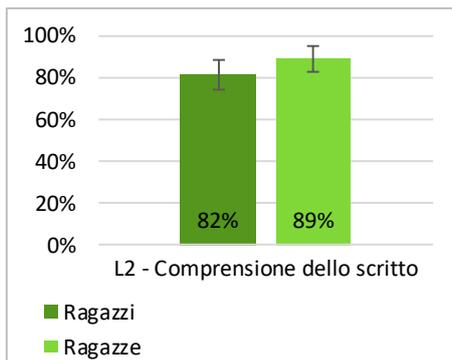
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



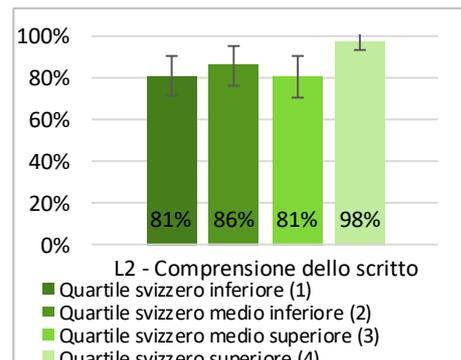
Nidvaldo vs cantoni di riferimento $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



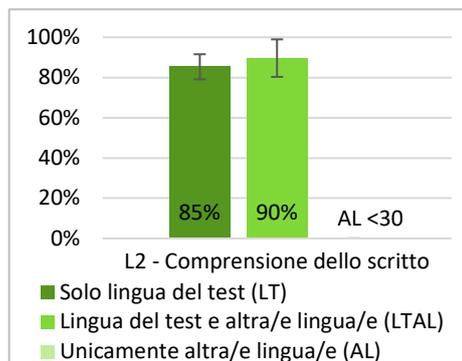
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



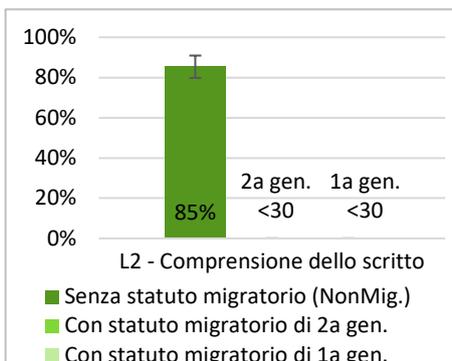
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.60$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



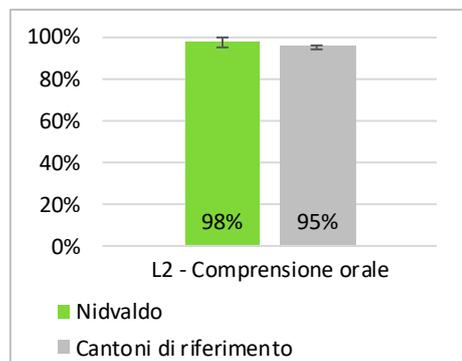
LT vs LTAL $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



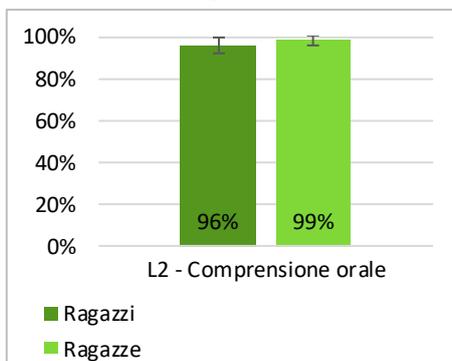
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



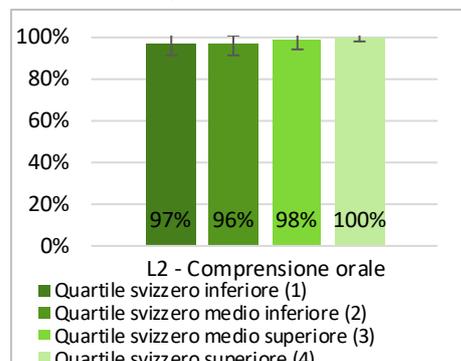
Nidvaldo vs cantoni di riferimento $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



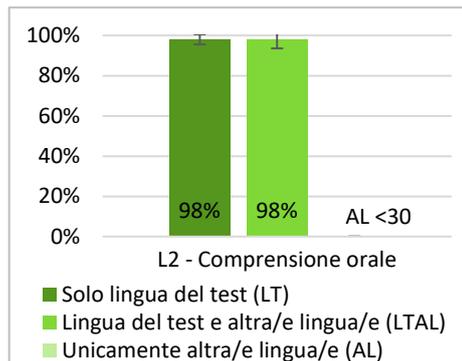
Ragazzi vs ragazze $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



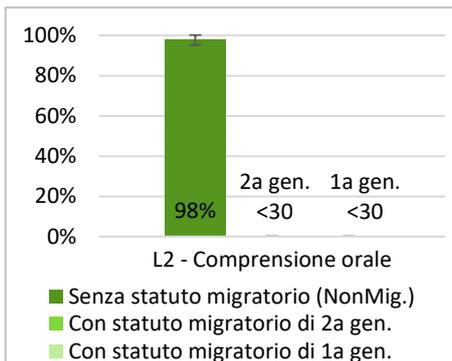
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



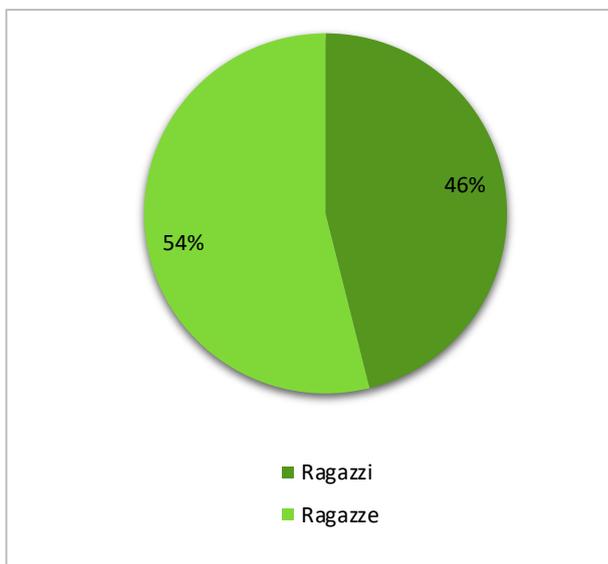


Glarona

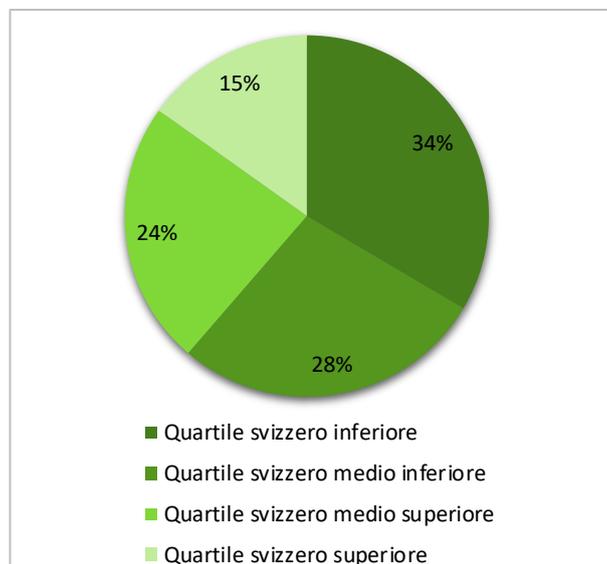
Popolazione e campione

	Glarona	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	99.7%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.5%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.0%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.3%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	254	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	339	76'985
Copertura stimata	98.5%	97.1%

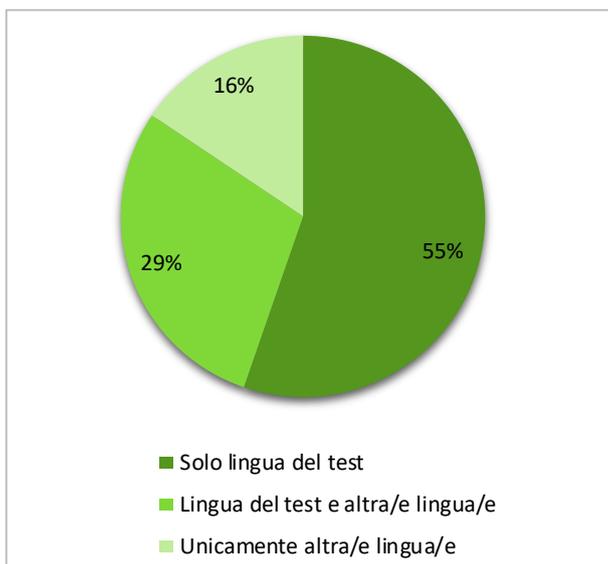
Genere



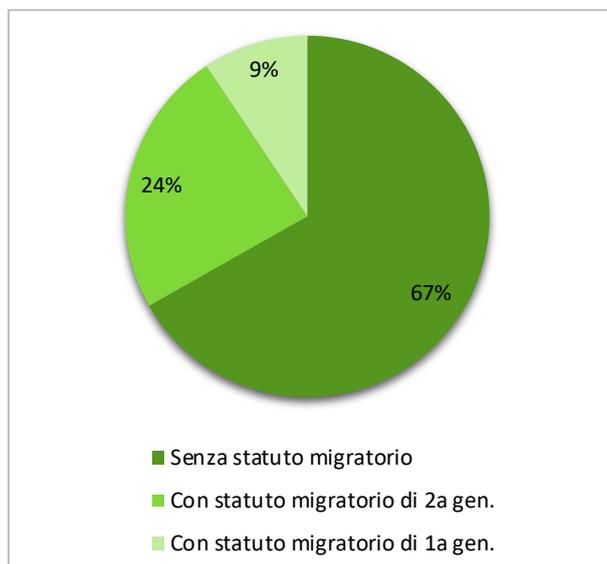
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



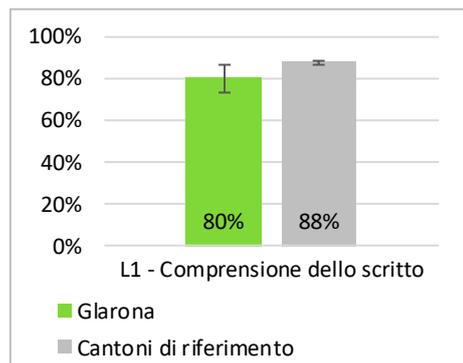
Statuto migratorio





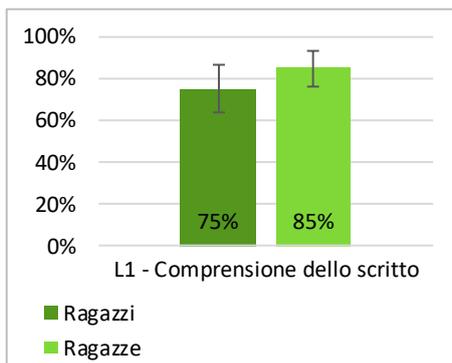
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



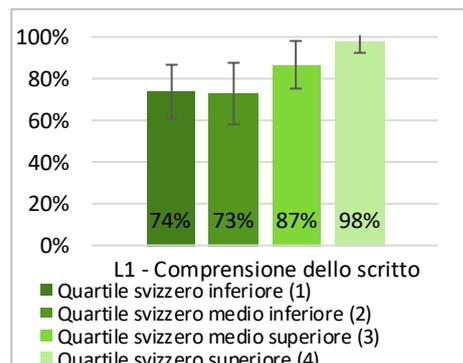
Glarona vs cantoni di riferimento $d=.21$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



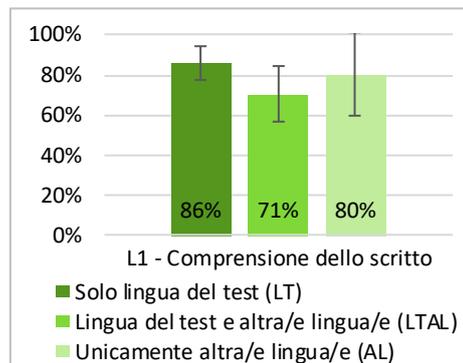
Ragazzi vs ragazze $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



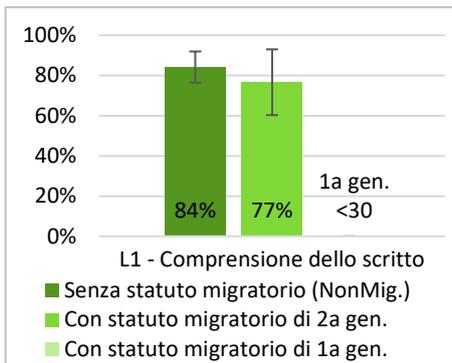
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.74$; (2) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.77$; (3) vs (4) $d=.45$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.38$ (n.s.); LT vs AL $d=.15$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.23$ (n.s.)

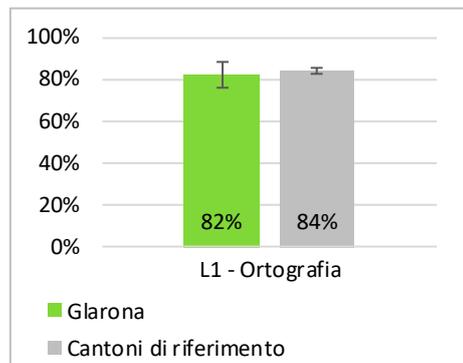
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.19$ (n.s.)

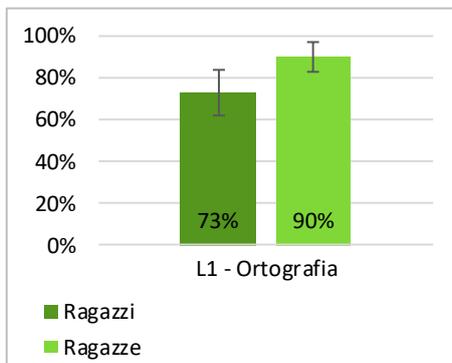
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



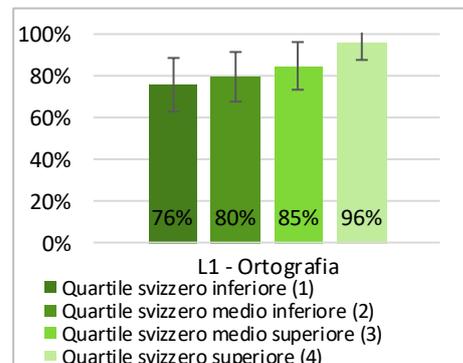
Glarona vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



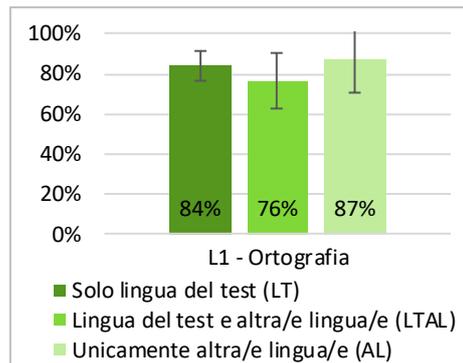
Ragazzi vs ragazze $d=.45$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



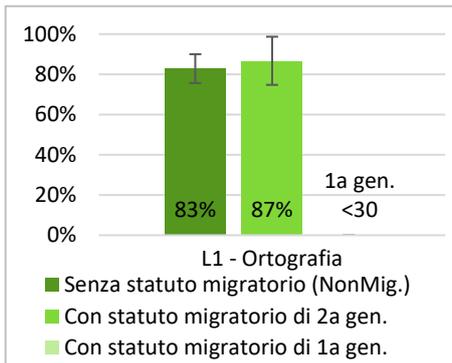
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.60$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.52$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.); LT vs AL $d=.10$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.28$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

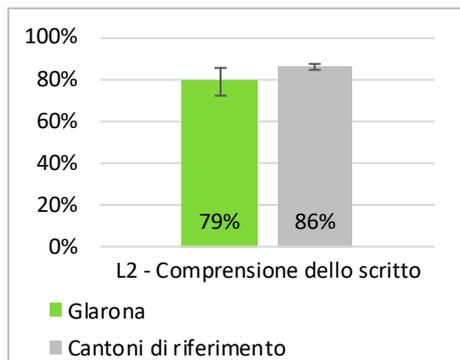


NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.)



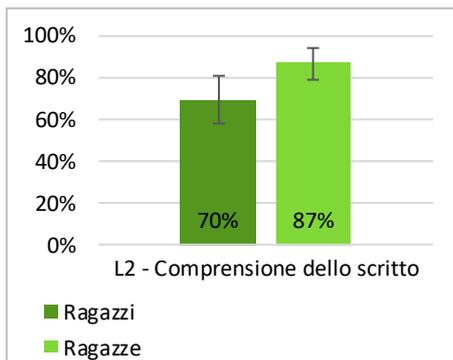
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



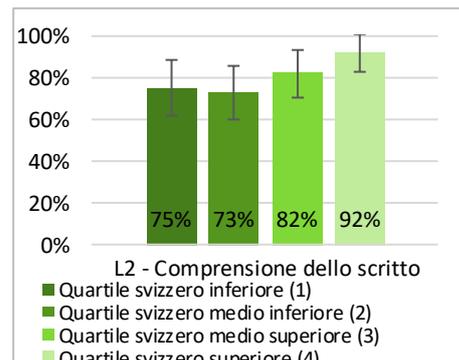
Glarona vs cantoni di riferimento $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



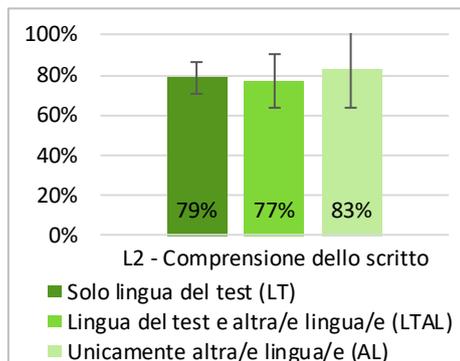
Ragazzi vs ragazze $d=.44$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



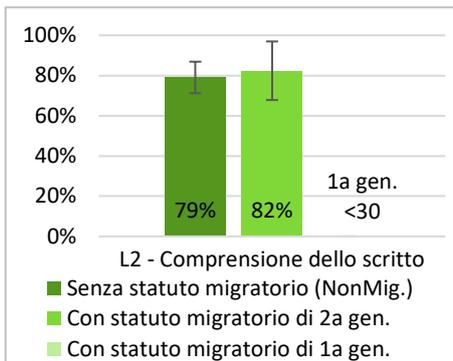
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.47$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.53$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.30$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.12$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

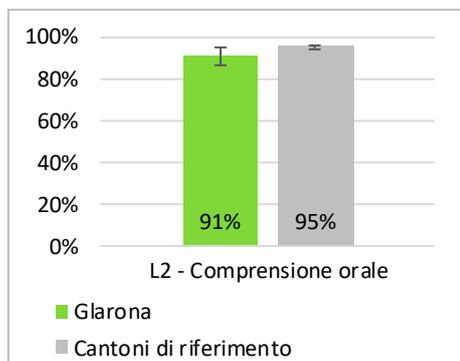
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.)

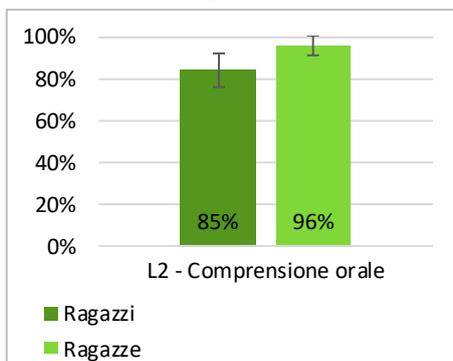
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



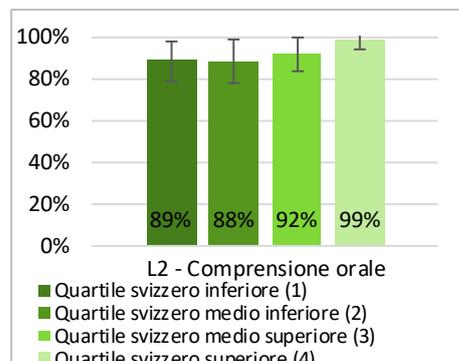
Glarona vs cantoni di riferimento $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



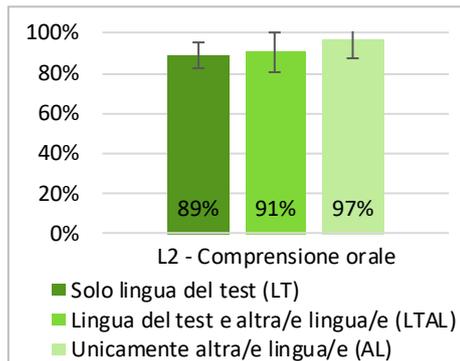
Ragazzi vs ragazze $d=.41$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



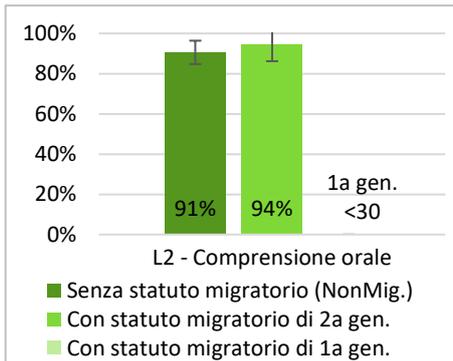
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

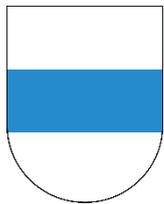


LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.30$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.16$ (n.s.)

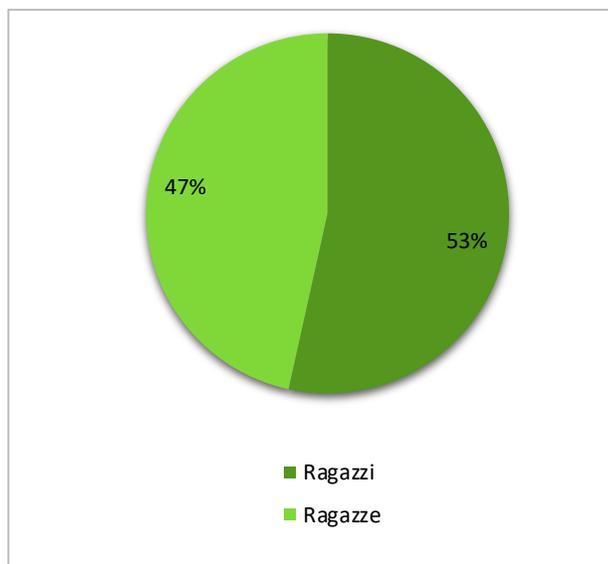


Zugo

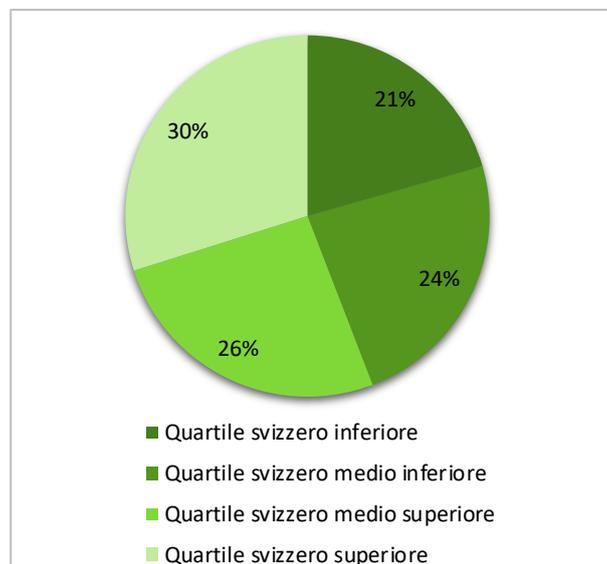
Popolazione e campione

	Zugo	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	3.5%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	2.6%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	94.6%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	577	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	1'034	76'985
Copertura stimata	93.8%	97.1%

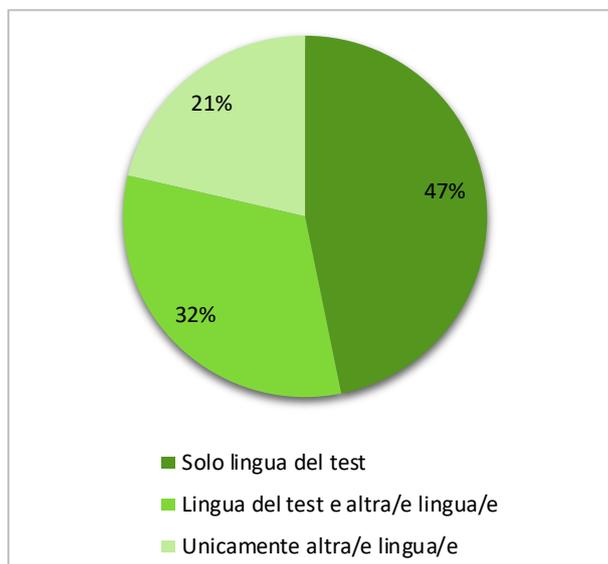
Genere



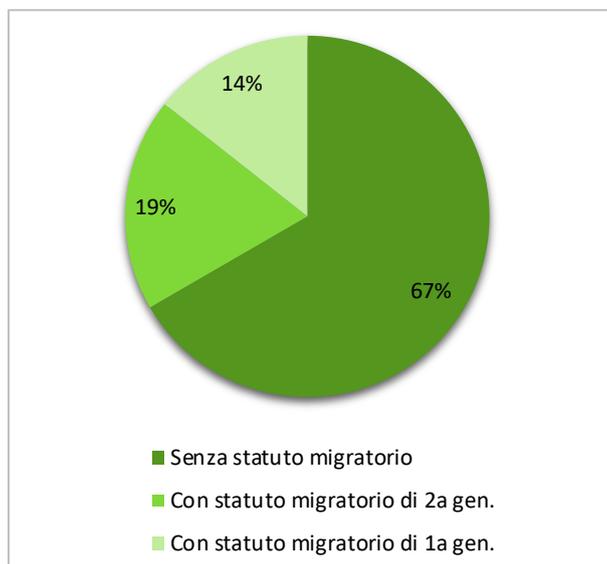
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



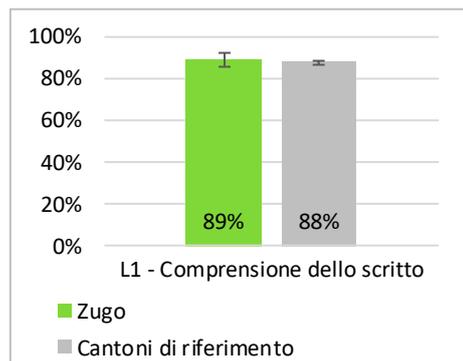
Statuto migratorio





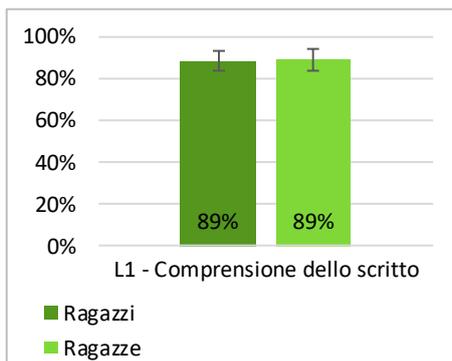
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



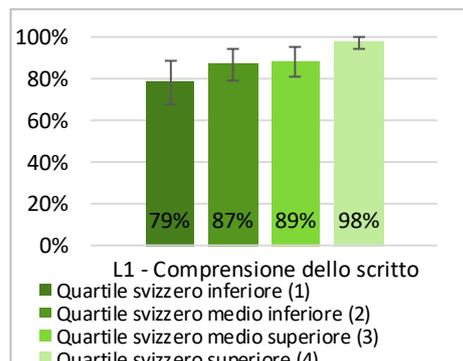
Zugo vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



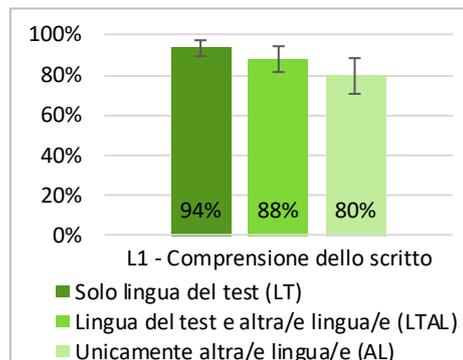
Ragazzi vs ragazze $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



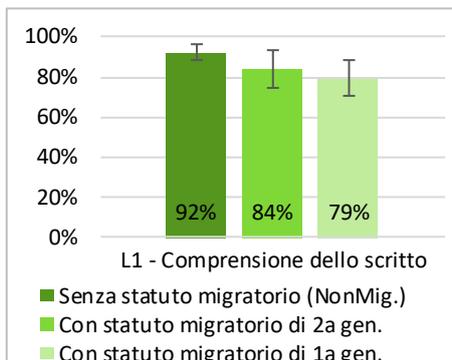
(1) vs (2) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.62$; (2) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.41$; (3) vs (4) $d=.37$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.20$ (n.s.); LT vs AL $d=.42$; LTAL vs AL $d=.23$ (n.s.)

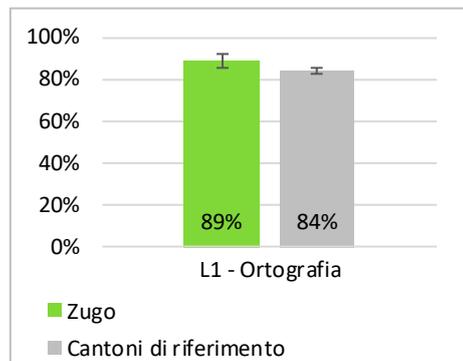
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.26$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.38$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.13$ (n.s.)

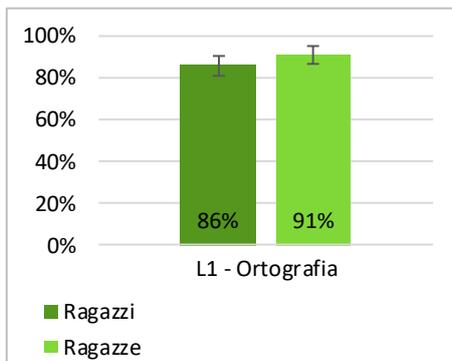
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



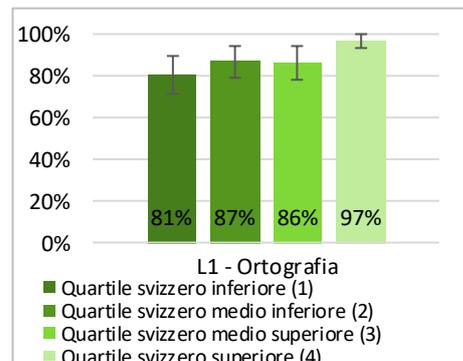
Zugo vs cantoni di riferimento $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



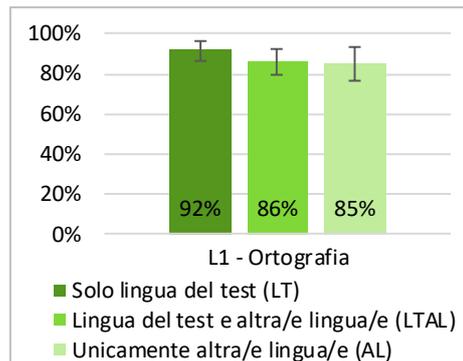
Ragazzi vs ragazze $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



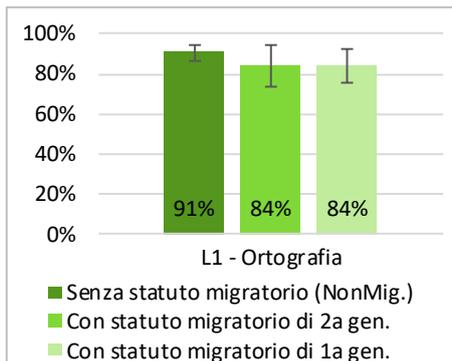
(1) vs (2) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$; (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.38$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.16$ (n.s.); LT vs AL $d=.20$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

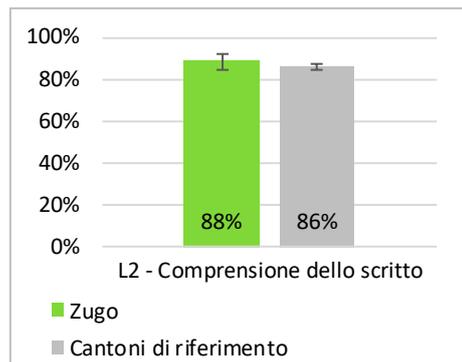


NonMig vs 2a gen. $d=.21$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.19$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)



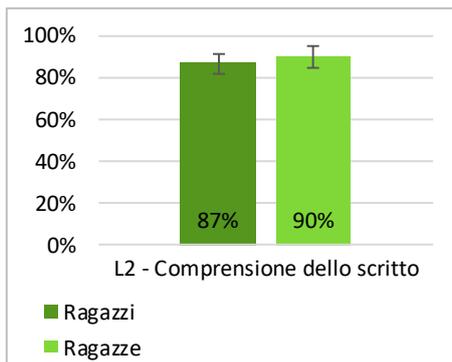
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



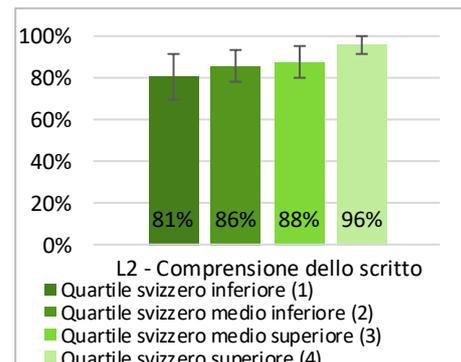
Zugo vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



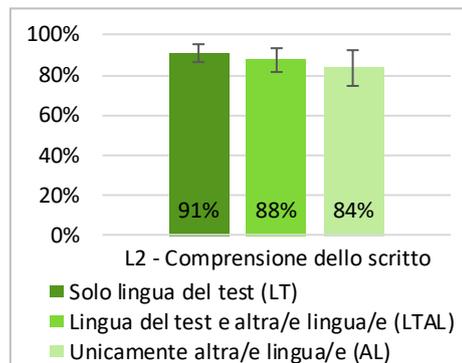
Ragazzi vs ragazze $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



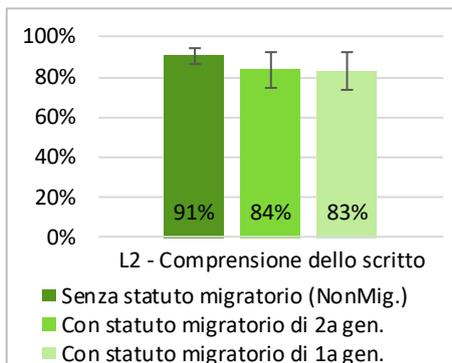
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.49$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.37$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.11$ (n.s.); LT vs AL $d=.22$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.11$ (n.s.)

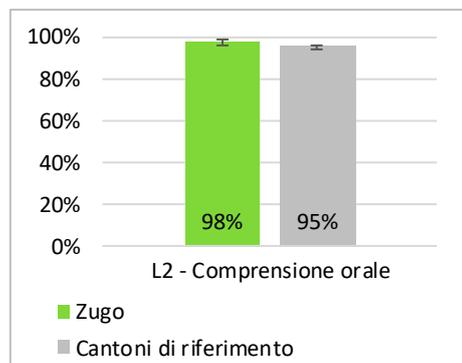
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.21$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)

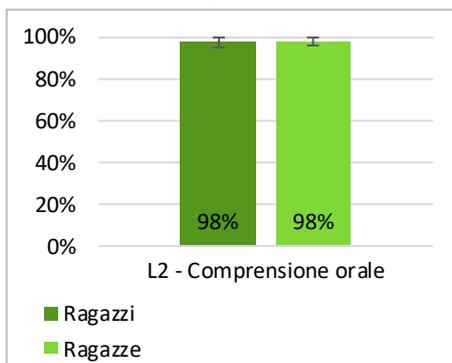
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



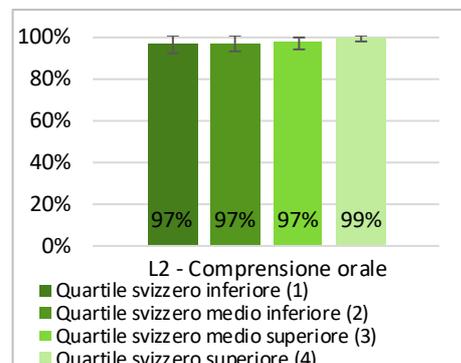
Zugo vs cantoni di riferimento $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



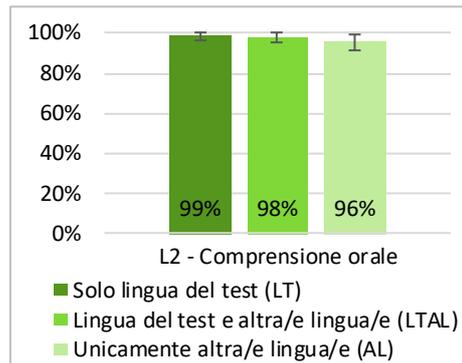
Ragazzi vs ragazze $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



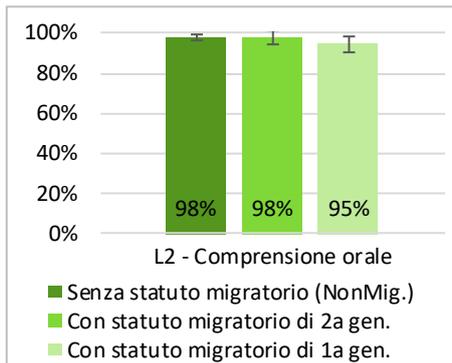
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

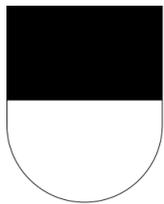


LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.17$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.20$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

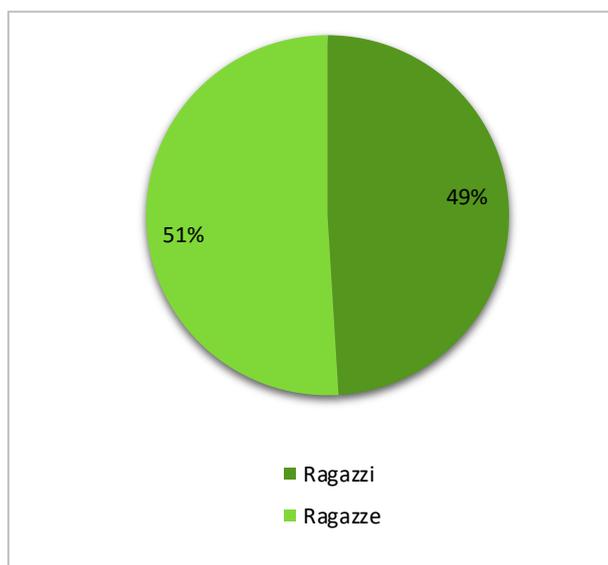


Friburgo
parte francofona

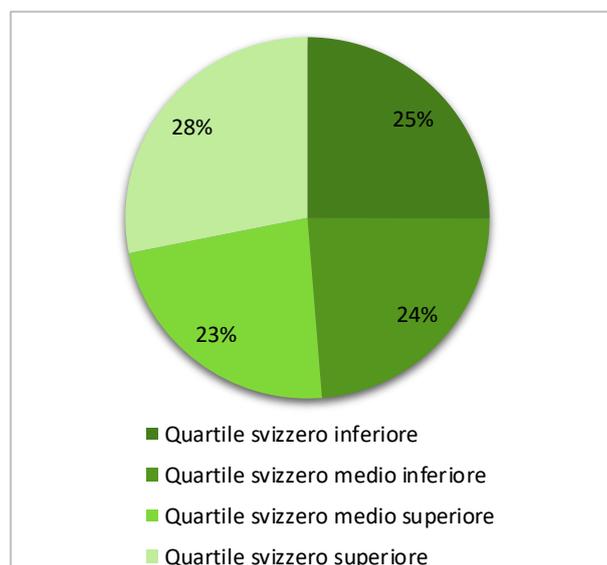
Popolazione e campione

	Friburgo_f	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.0%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	2.6%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.2%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	955	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	2'645	76'985
Copertura stimata	97.4%	97.1%

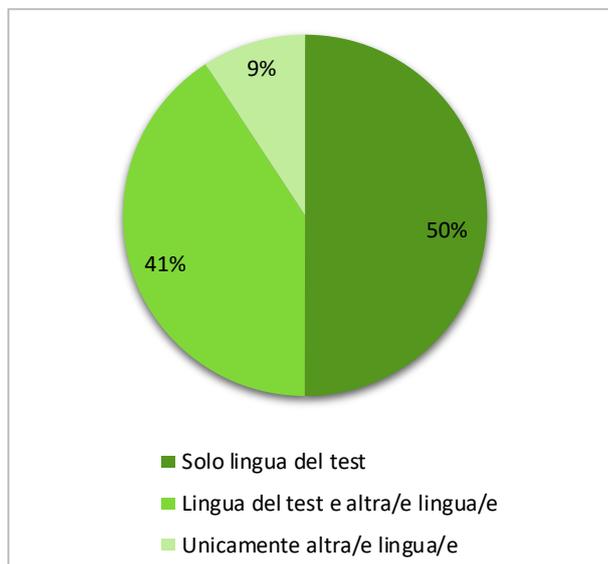
Genere



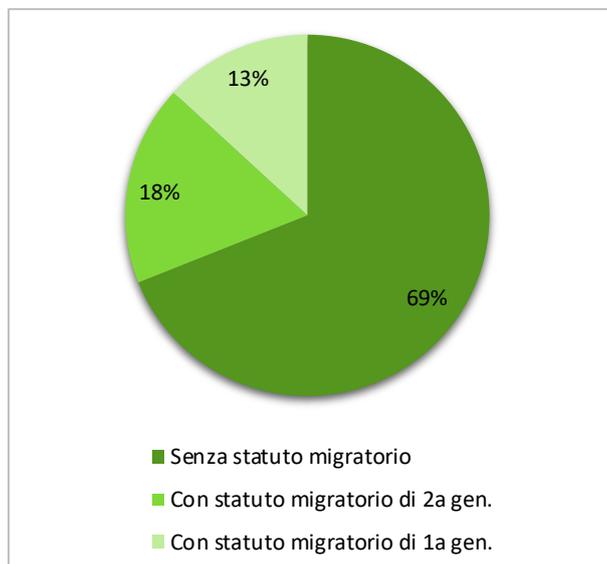
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



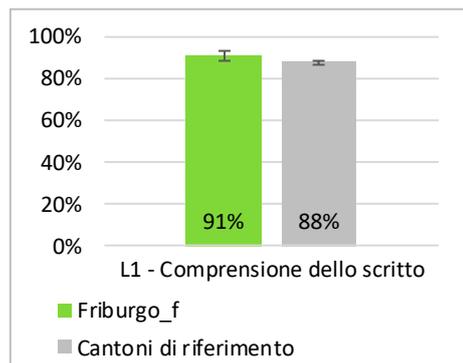
Statuto migratorio





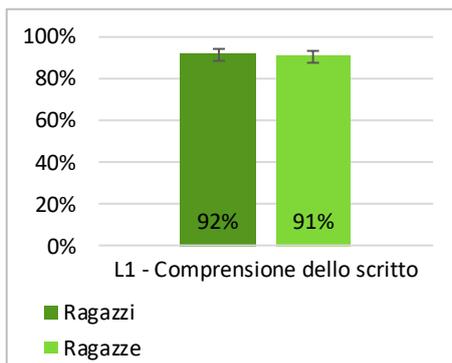
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



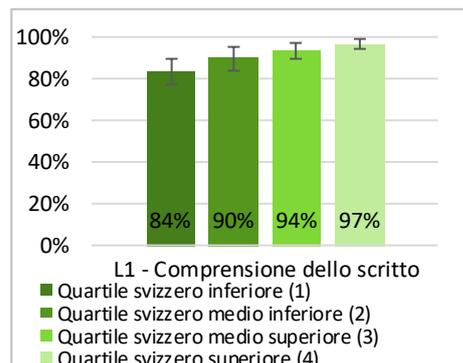
Friburgo_f vs cantoni di riferimento $d=.11$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



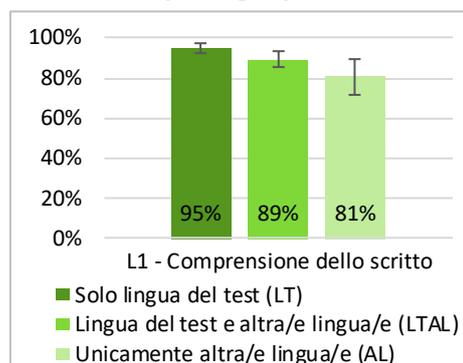
Ragazzi vs ragazze $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



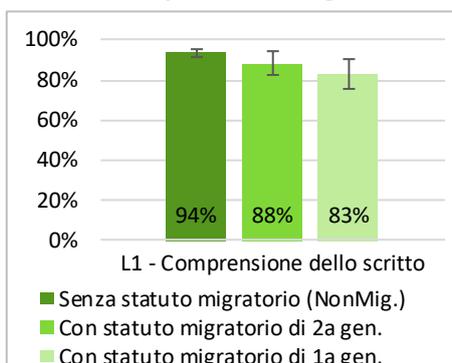
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.47$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.20$ (n.s.); LT vs AL $d=.44$; LTAL vs AL $d=.24$ (n.s.)

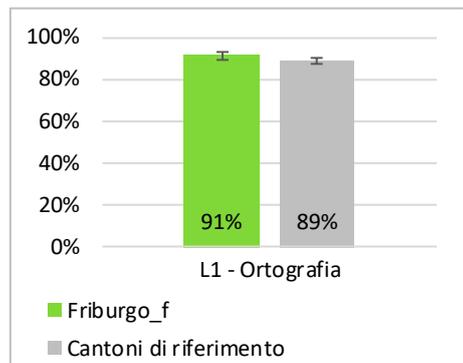
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.18$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.33$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.16$ (n.s.)

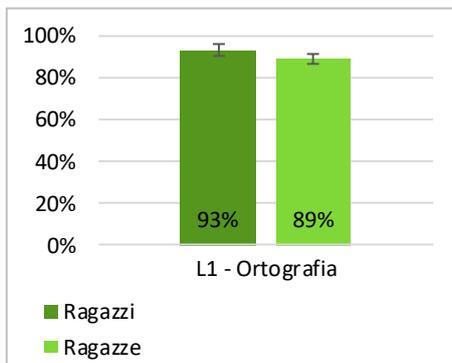
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



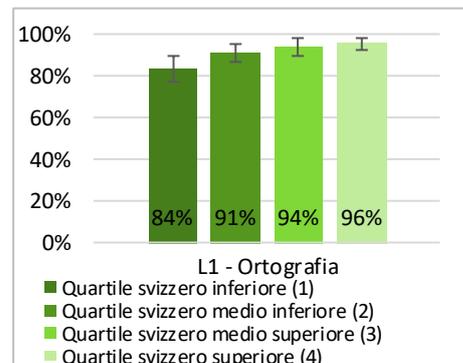
Friburgo_f vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



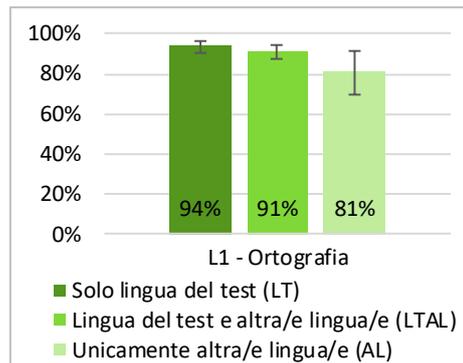
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



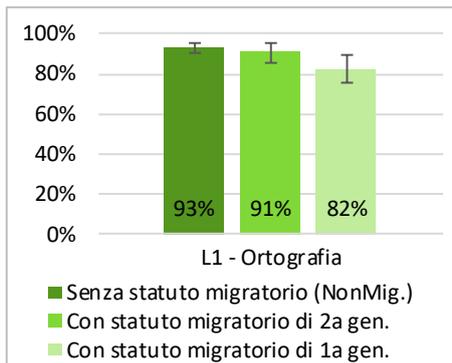
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.33$; (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.11$ (n.s.); LT vs AL $d=.39$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.29$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

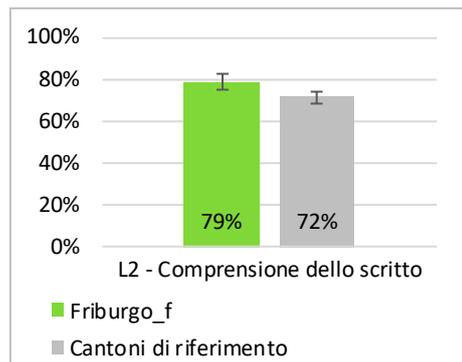


NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.33$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.25$ (n.s.)



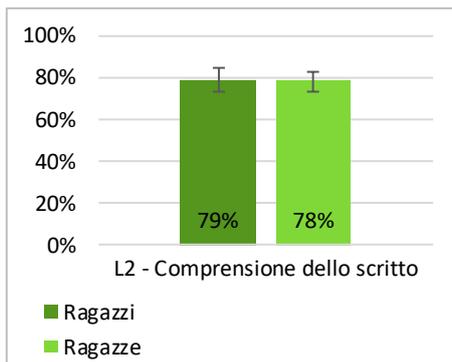
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



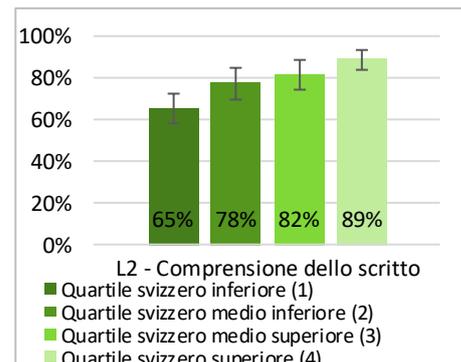
Friburgo_f vs cantoni di riferimento $d=.17$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



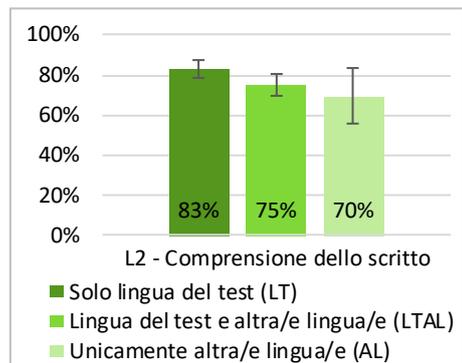
Ragazzi vs ragazze $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



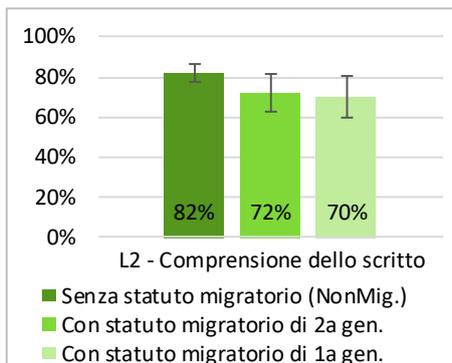
(1) vs (2) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.38$; (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.32$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

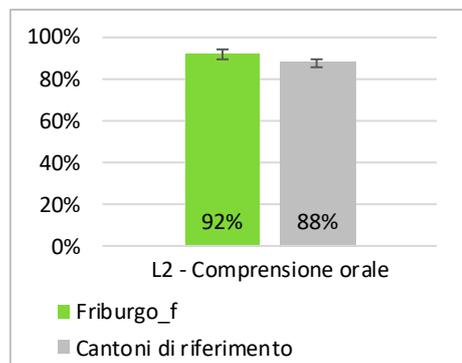
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.24$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.)

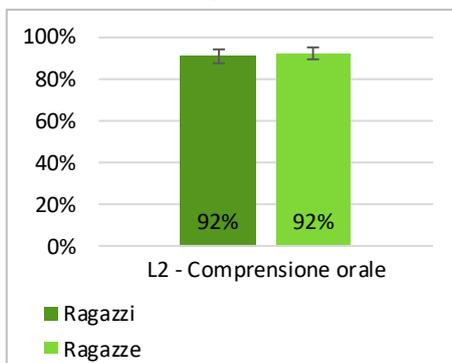
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



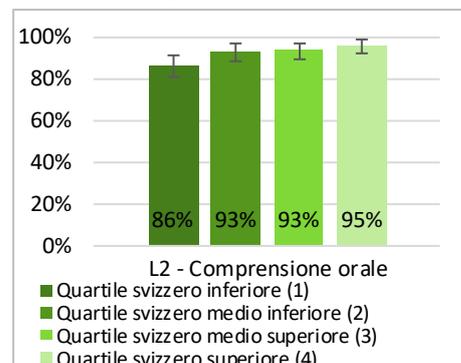
Friburgo_f vs cantoni di riferimento $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



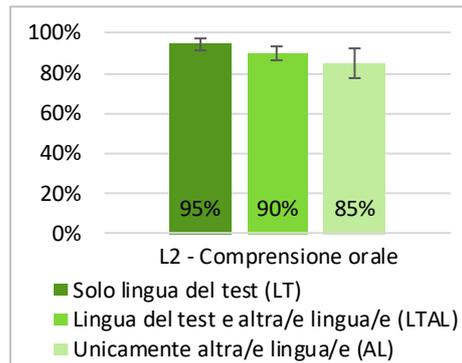
Ragazzi vs ragazze $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



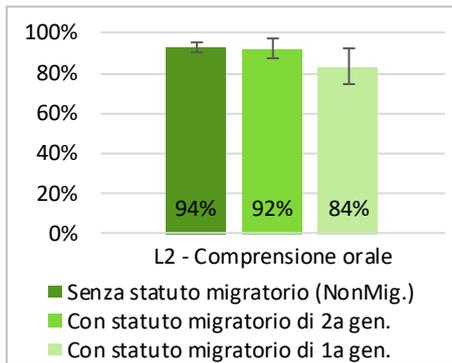
(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.32$; (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.11$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

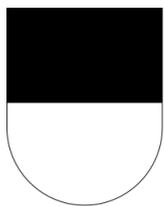


LT vs LTAL $d=.16$ (n.s.); LT vs AL $d=.31$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.04$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.31$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.)

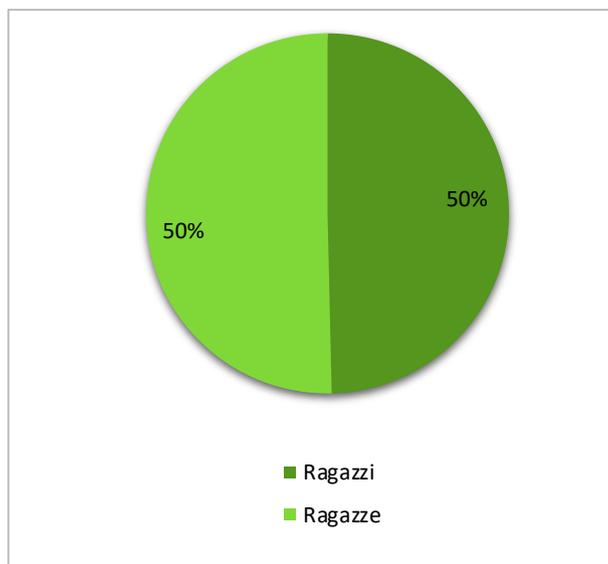


Friburgo
parte germanofona

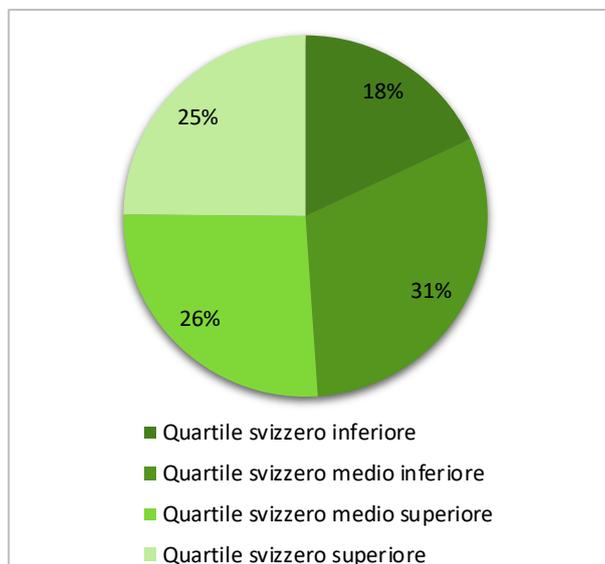
Popolazione e campione

	Friburgo_d	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.0%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.3%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.8%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	513	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	758	76'985
Copertura stimata	98.7%	97.1%

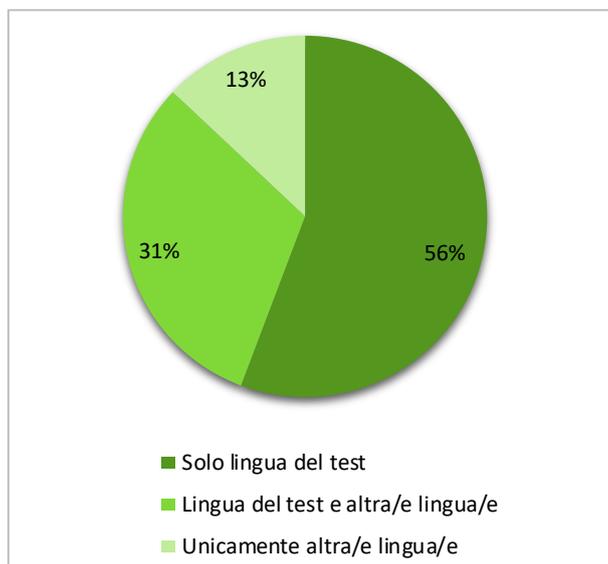
Genere



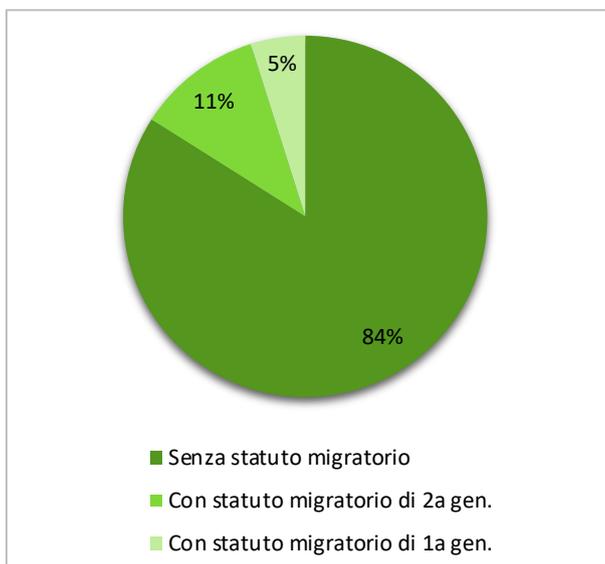
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



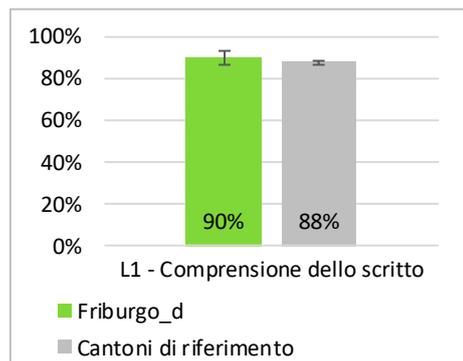
Statuto migratorio





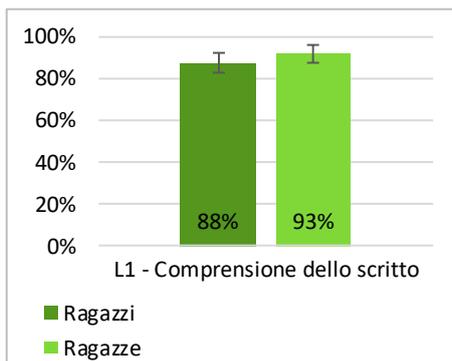
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



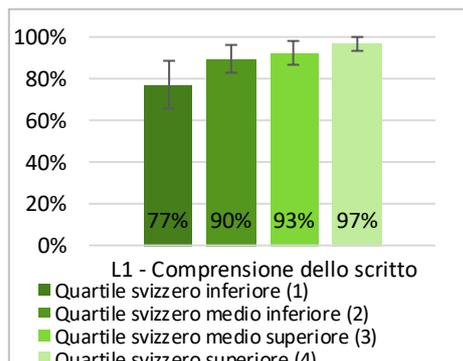
Friburgo_d vs cantoni di riferimento $d=0.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



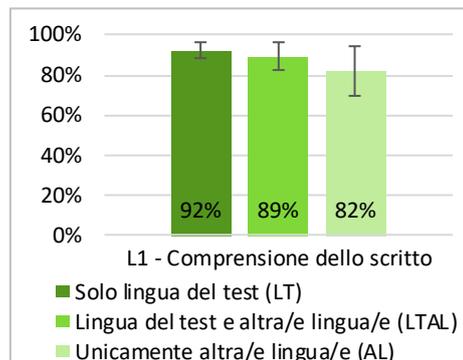
Ragazzi vs ragazze $d=0.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



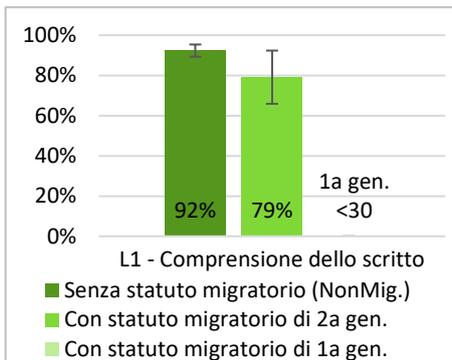
(1) vs (2) $d=0.34$ (n.s.); (1) vs (3) $d=0.44$ (n.s.); (1) vs (4) $d=0.62$; (2) vs (3) $d=0.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=0.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=0.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=0.10$ (n.s.); LT vs AL $d=0.31$ (n.s.); LTAL vs AL $d=0.21$ (n.s.)

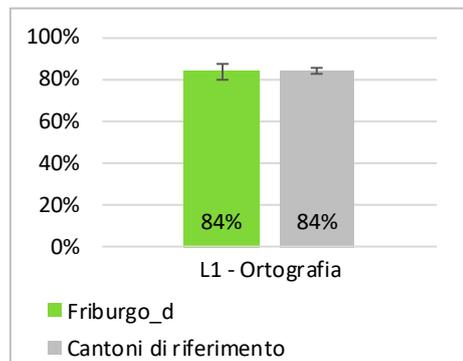
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=0.38$ (n.s.)

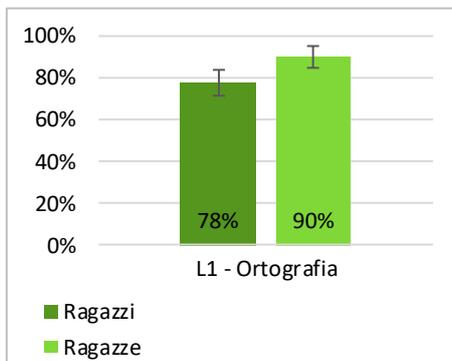
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



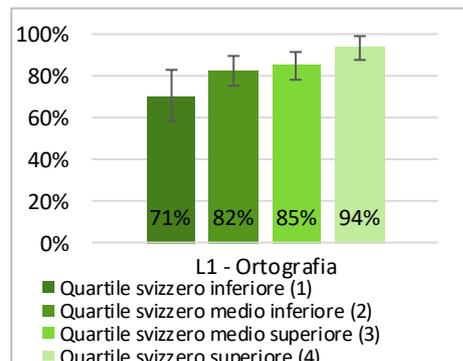
Friburgo_d vs cantoni di riferimento $d=0.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



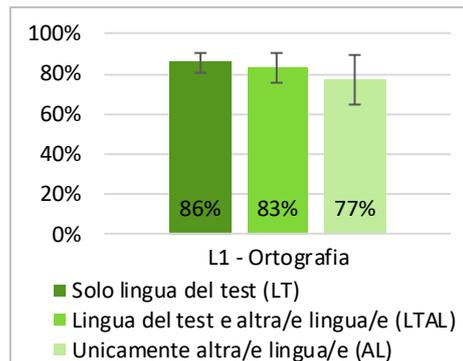
Ragazzi vs ragazze $d=0.33$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



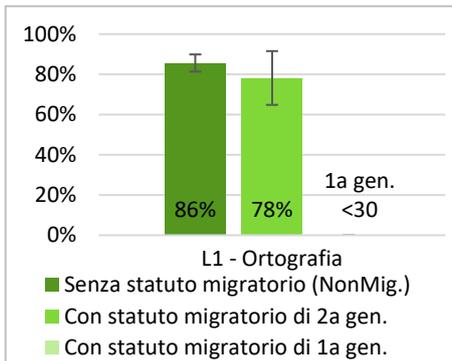
(1) vs (2) $d=0.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=0.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=0.64$; (2) vs (3) $d=0.07$ (n.s.); (2) vs (4) $d=0.37$ (n.s.); (3) vs (4) $d=0.30$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=0.08$ (n.s.); LT vs AL $d=0.23$ (n.s.); LTAL vs AL $d=0.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

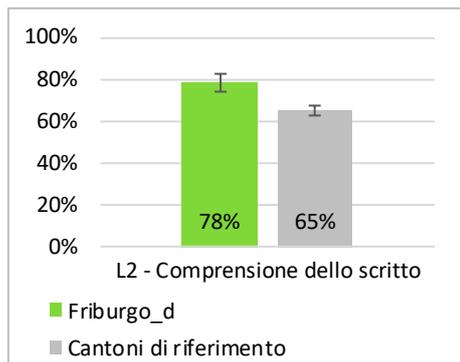


NonMig vs 2a gen. $d=0.19$ (n.s.)



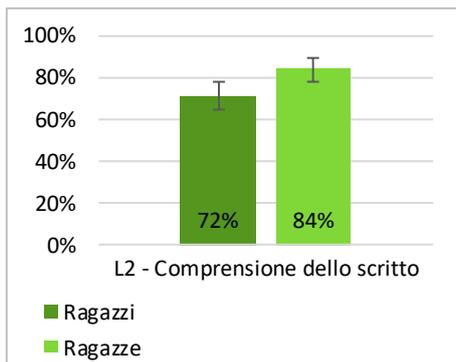
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



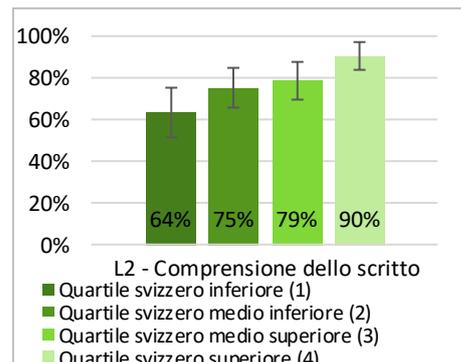
Friburgo_d vs cantoni di riferimento $d=.28$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



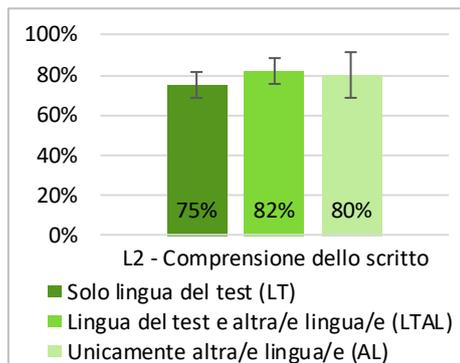
Ragazzi vs ragazze $d=.31$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



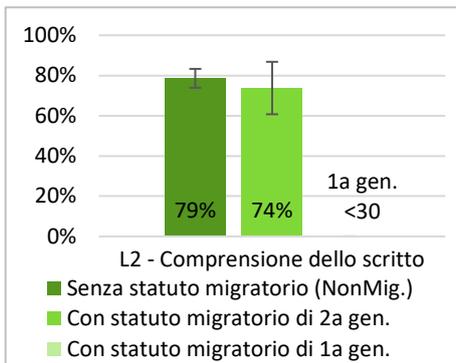
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.67$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.41$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.); LT vs AL $d=.13$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

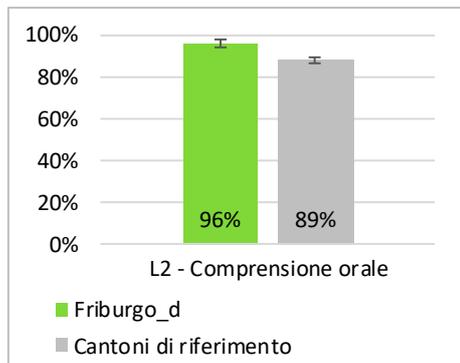
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.)

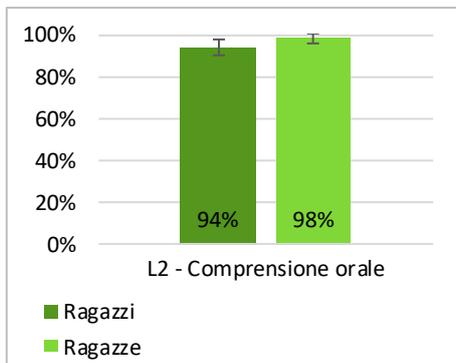
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



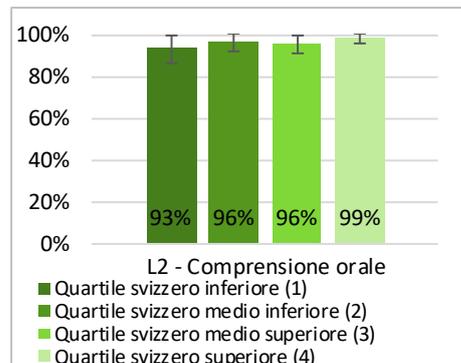
Friburgo_d vs cantoni di riferimento $d=.30$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



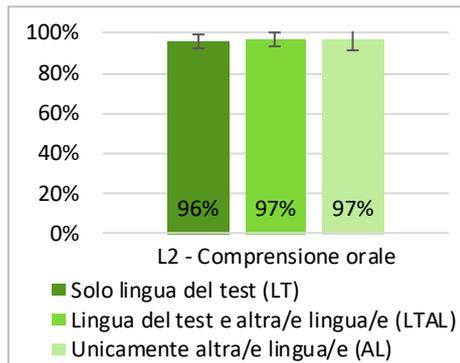
Ragazzi vs ragazze $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



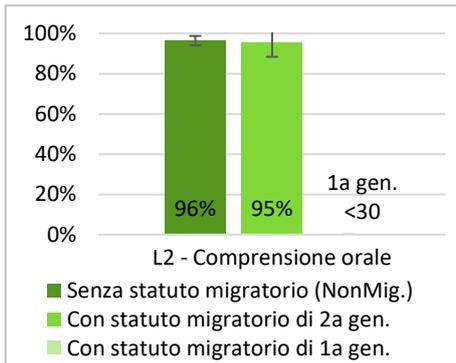
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

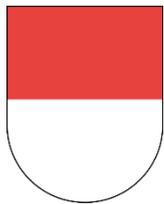


LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.06$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.04$ (n.s.)

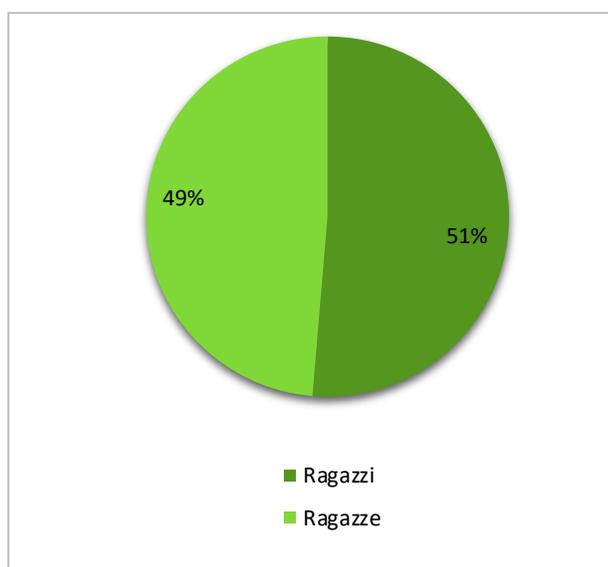


Soletta

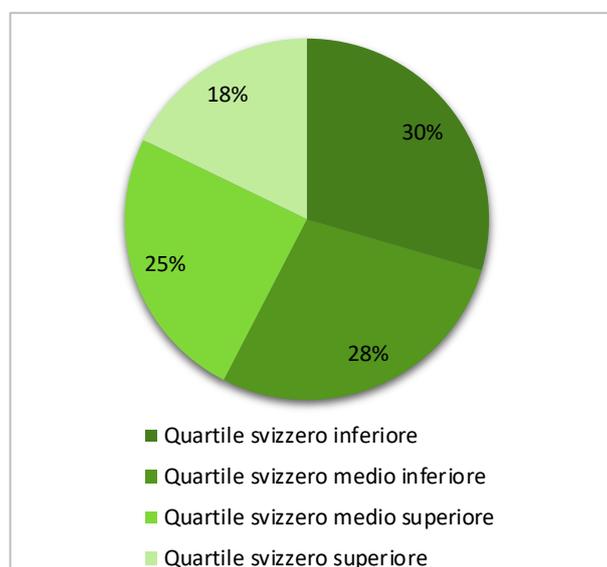
Popolazione e campione

	Soletta	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	98.0%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	3.2%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.5%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.8%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	912	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	2'275	76'985
Copertura stimata	95.3%	97.1%

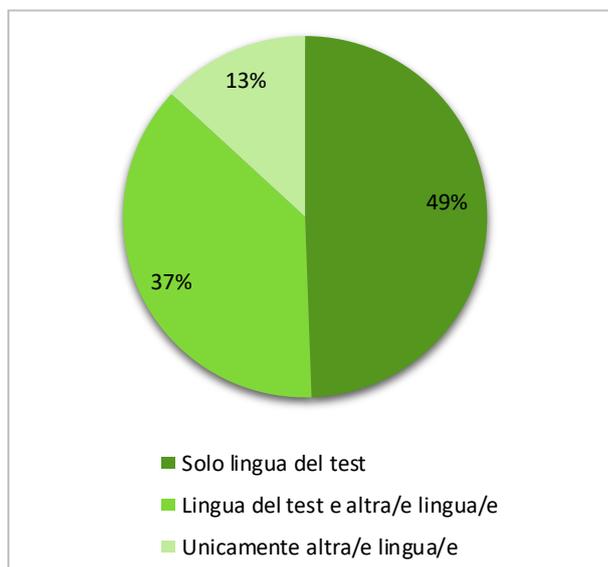
Genere



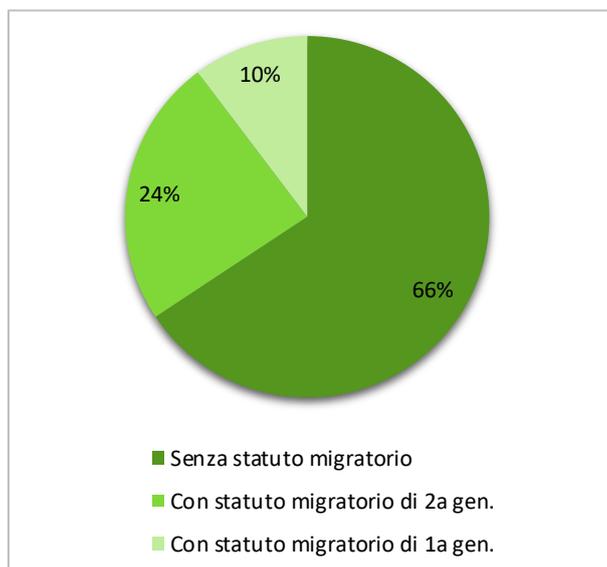
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



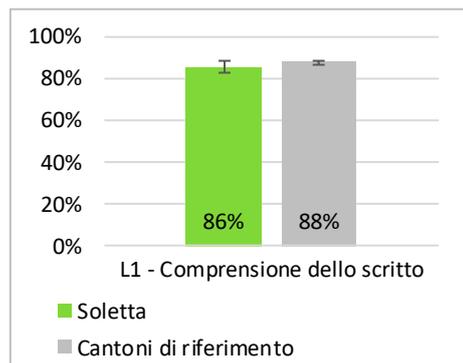
Statuto migratorio





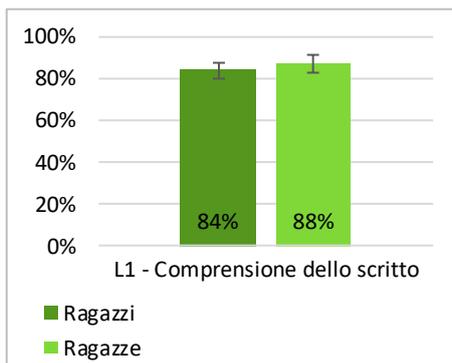
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



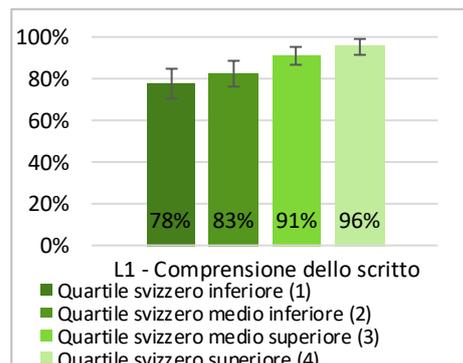
Soletta vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



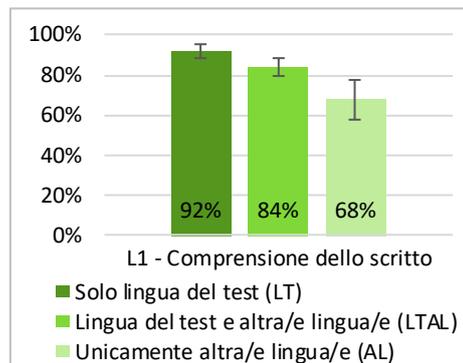
Ragazzi vs ragazze $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



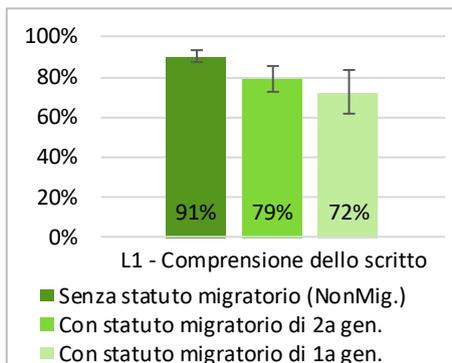
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.38$; (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.42$; (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.24$ (n.s.); LT vs AL $d=.63$; LTAL vs AL $d=.39$

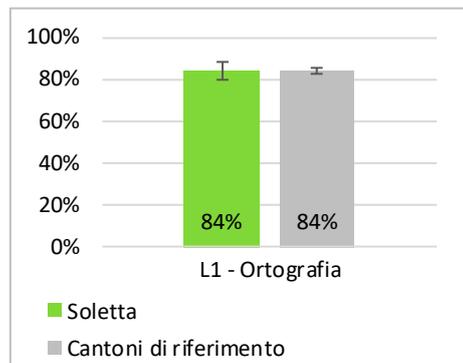
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.33$; nonMig vs 1a gen. $d=.48$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

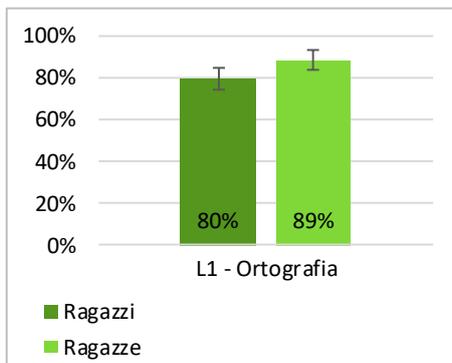
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



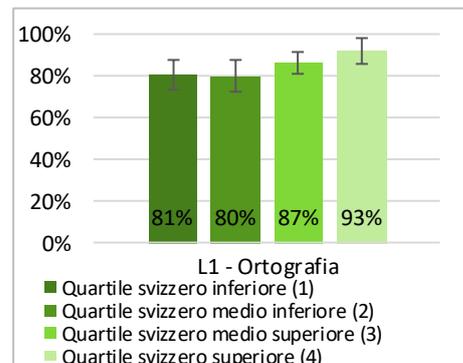
Soletta vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



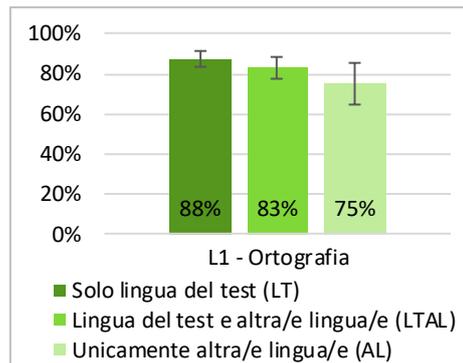
Ragazzi vs ragazze $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



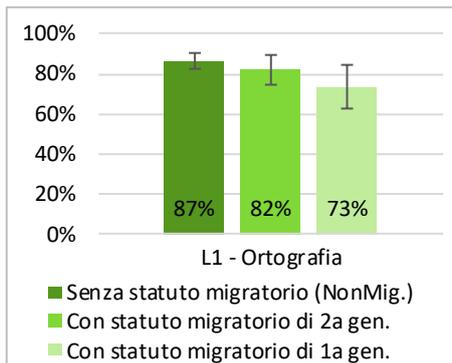
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.13$ (n.s.); LT vs AL $d=.32$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

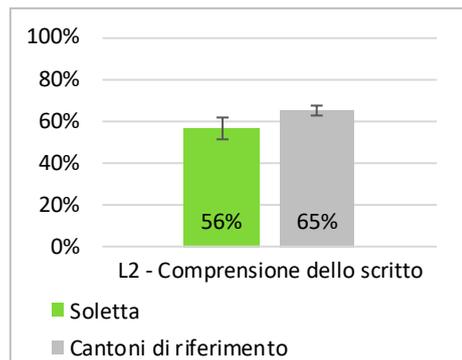


NonMig vs 2a gen. $d=.12$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.33$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.21$ (n.s.)



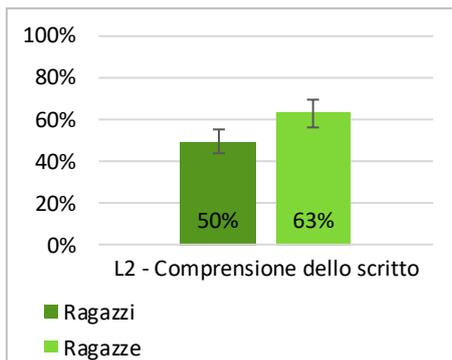
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



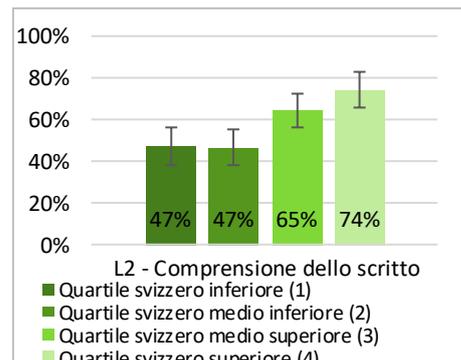
Soletta vs cantoni di riferimento $d=.18$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



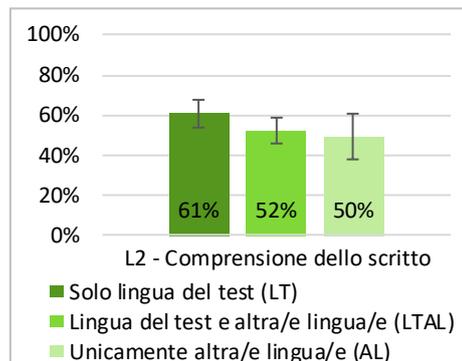
Ragazzi vs ragazze $d=.27$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



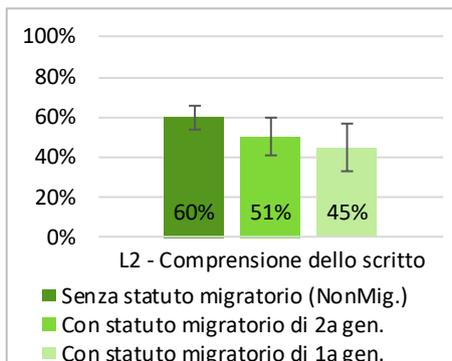
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$; (1) vs (4) $d=.58$; (2) vs (3) $d=.37$; (2) vs (4) $d=.59$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.); LT vs AL $d=.23$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.06$ (n.s.)

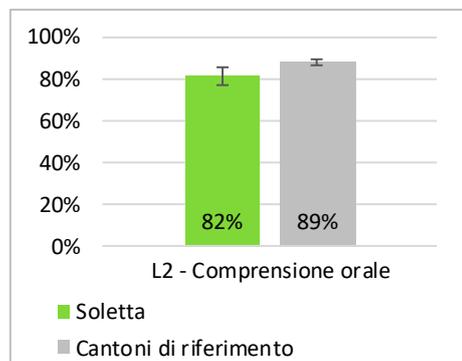
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.19$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.31$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.12$ (n.s.)

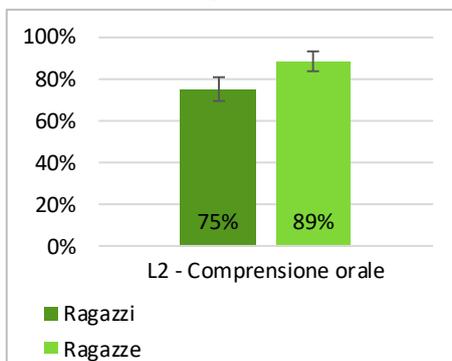
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



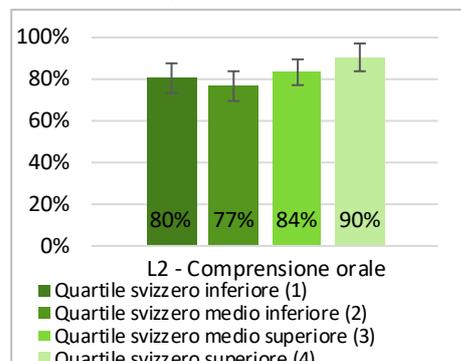
Soletta vs cantoni di riferimento $d=.19$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



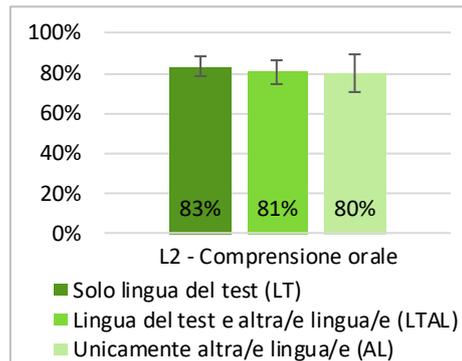
Ragazzi vs ragazze $d=.35$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



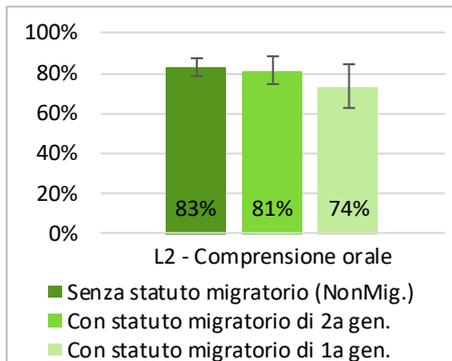
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.07$ (n.s.); LT vs AL $d=.08$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.24$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.)

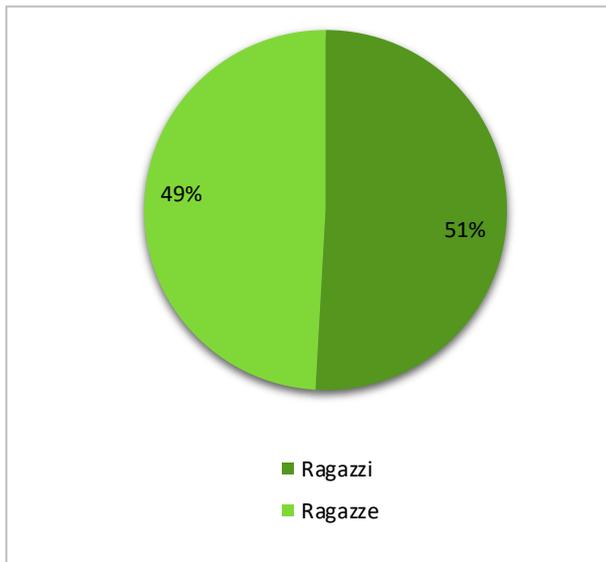


Basilea Città

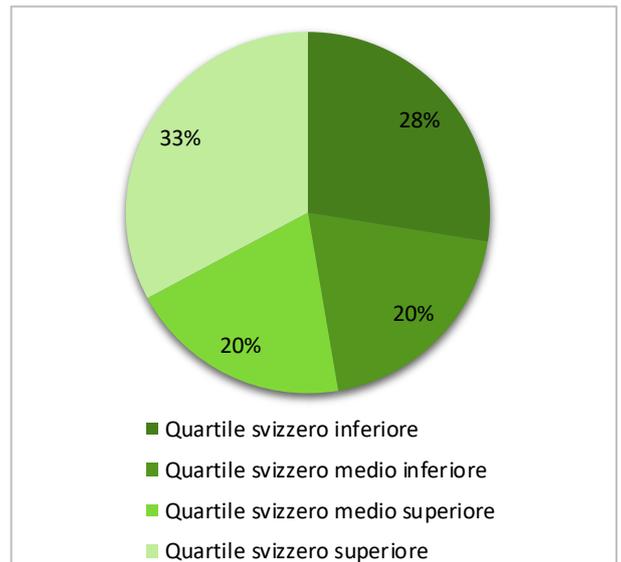
Popolazione e campione

	Basilea Città	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.5%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.1%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	94.1%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	628	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	1'418	76'985
Copertura stimata	98.4%	97.1%

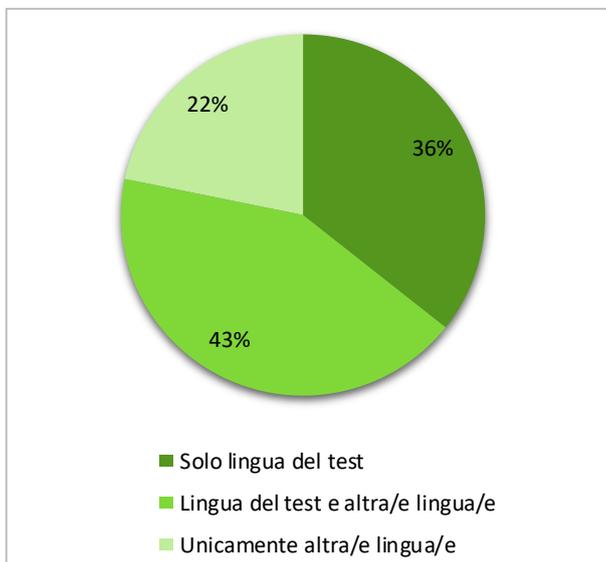
Genere



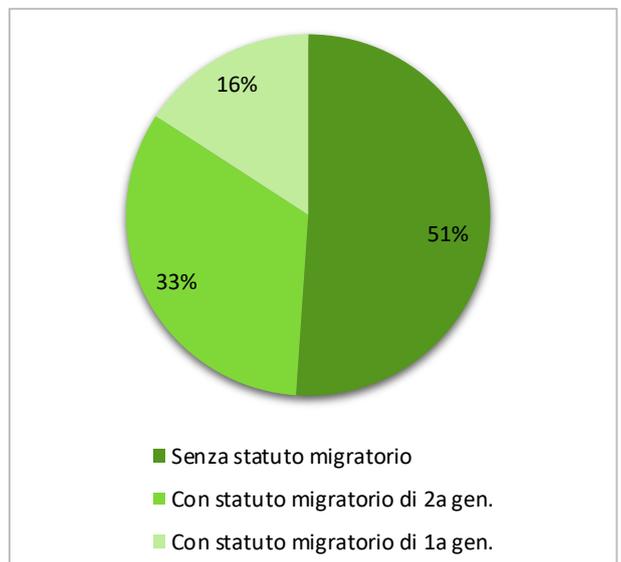
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



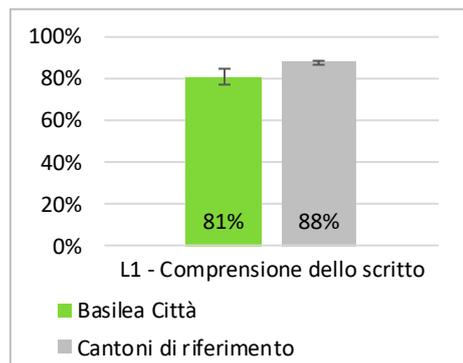
Statuto migratorio





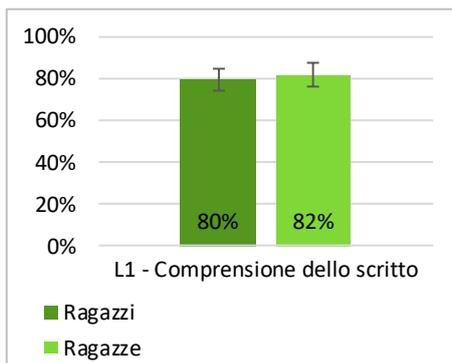
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



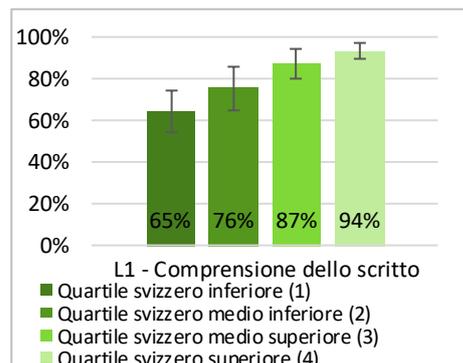
Basilea Città vs cantoni di riferimento $d=.20$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



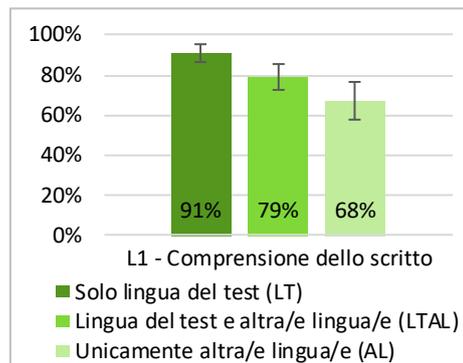
Ragazzi vs ragazze $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



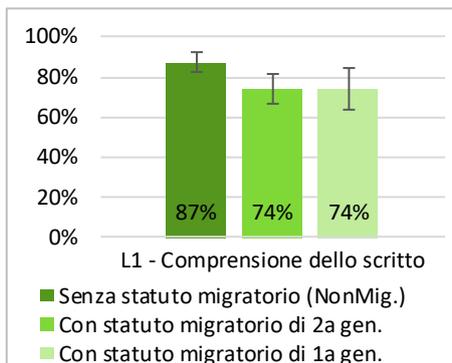
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.54$; (1) vs (4) $d=.75$; (2) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.51$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.33$; LT vs AL $d=.60$; LTAL vs AL $d=.27$ (n.s.)

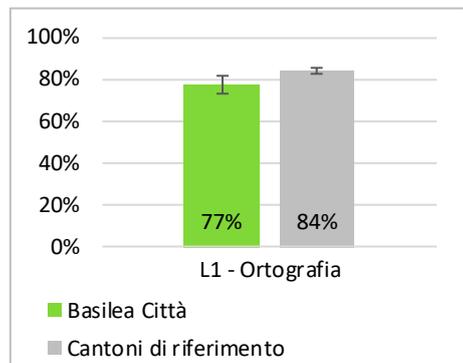
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.34$; nonMig vs 1a gen. $d=.34$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.00$ (n.s.)

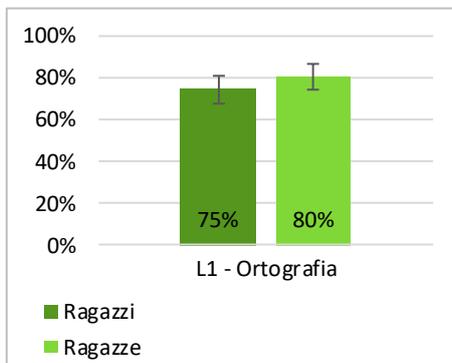
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



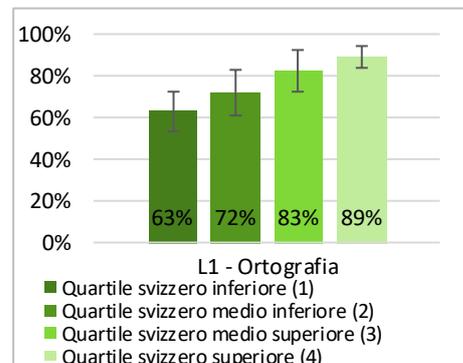
Basilea Città vs cantoni di riferimento $d=.18$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



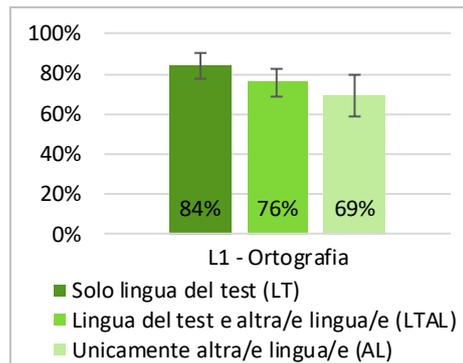
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



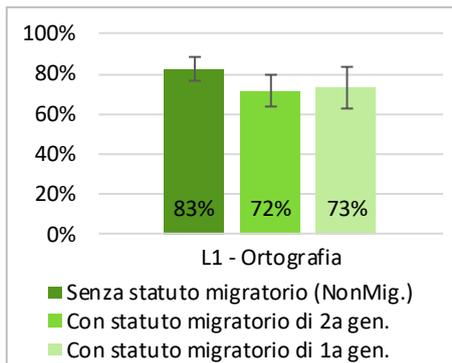
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.45$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.65$; (2) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.45$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.21$ (n.s.); LT vs AL $d=.37$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

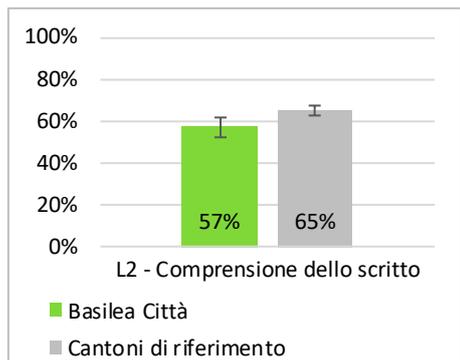


NonMig vs 2a gen. $d=.26$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.23$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.03$ (n.s.)



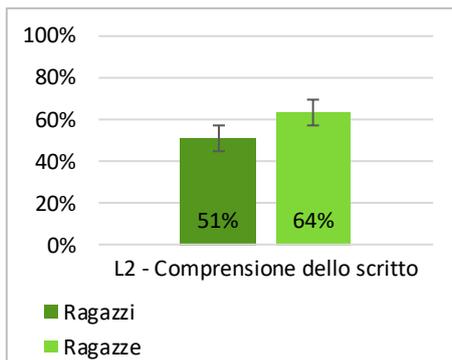
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



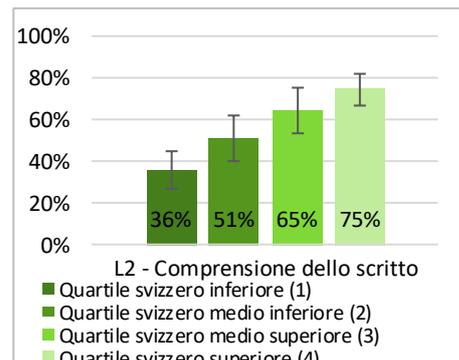
Basilea Città vs cantoni di riferimento $d=.16$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



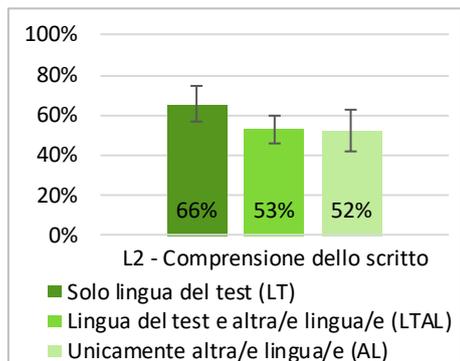
Ragazzi vs ragazze $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



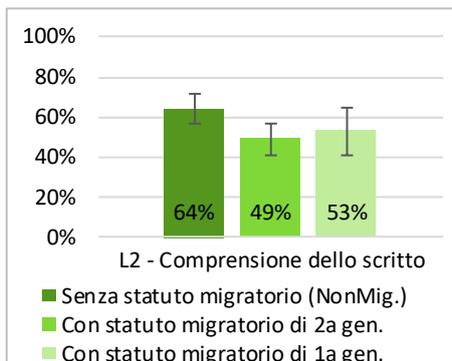
(1) vs (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.60$; (1) vs (4) $d=.85$; (2) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.50$; (3) vs (4) $d=.22$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.26$ (n.s.); LT vs AL $d=.27$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

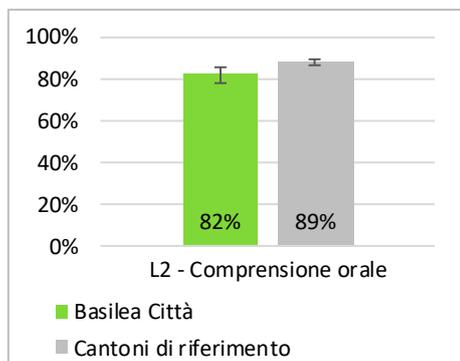
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.31$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.23$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

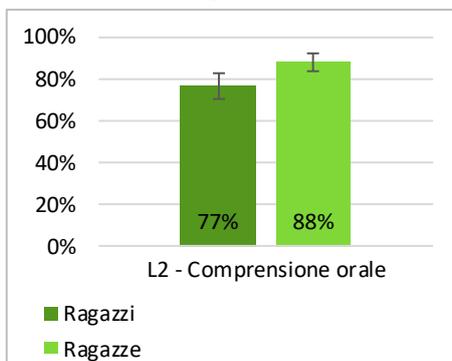
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



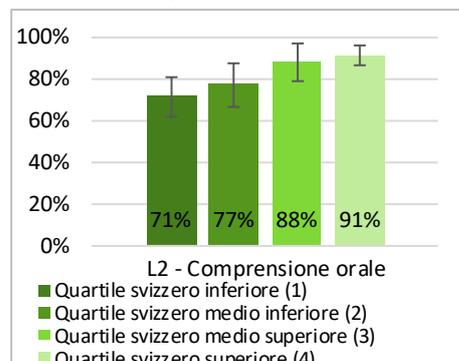
Basilea Città vs cantoni di riferimento $d=.18$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



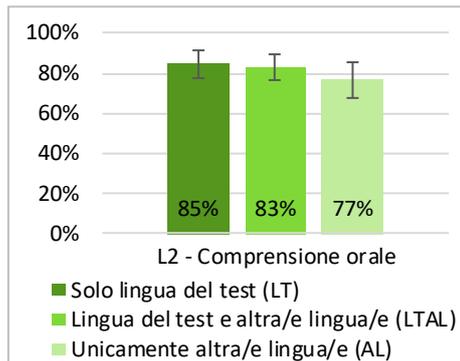
Ragazzi vs ragazze $d=.31$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



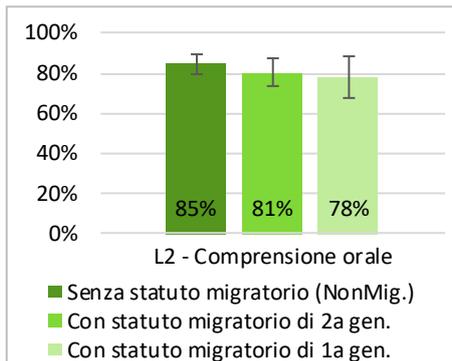
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.42$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.20$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.12$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.)

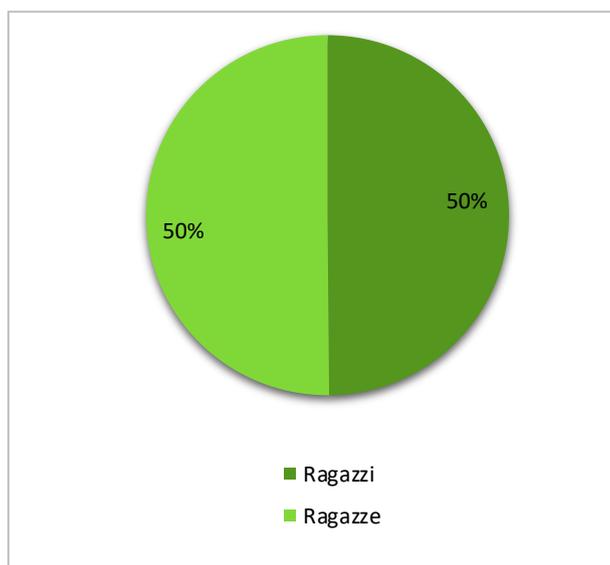


Basilea Campagna

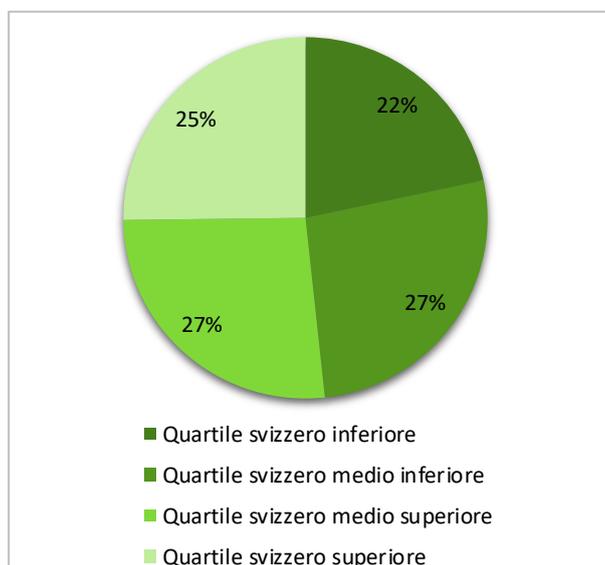
Popolazione e campione

	Basilea Campagna	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.4%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.9%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.1%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	865	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	2'385	76'985
Copertura stimata	97.7%	97.1%

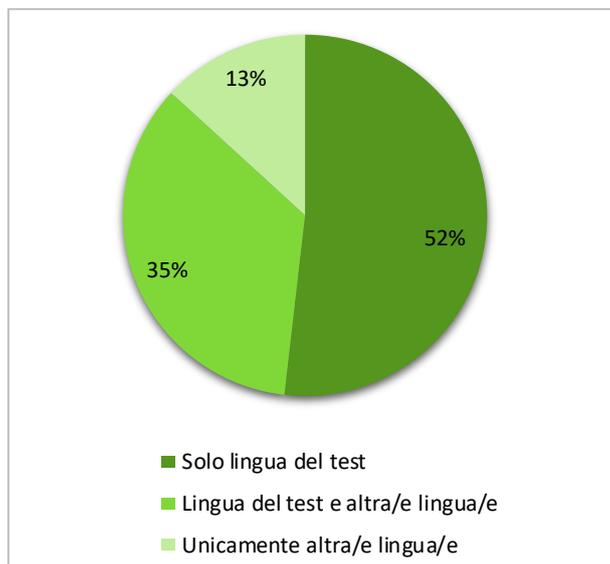
Genere



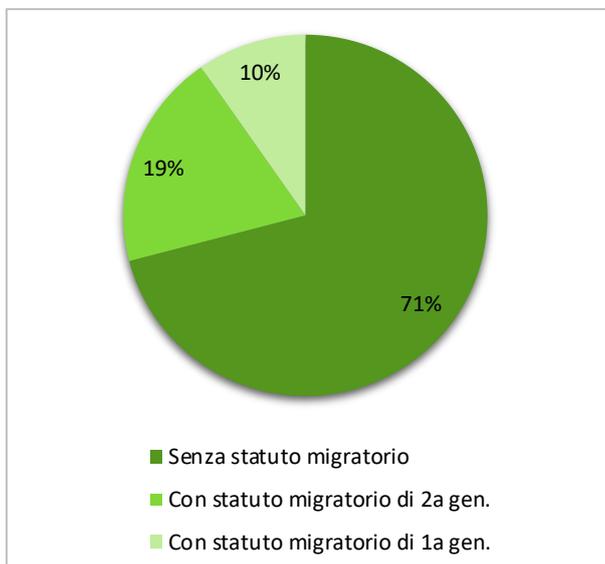
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



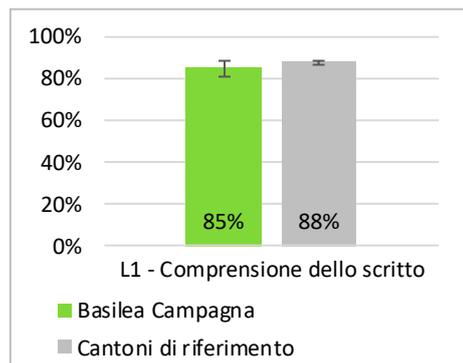
Statuto migratorio





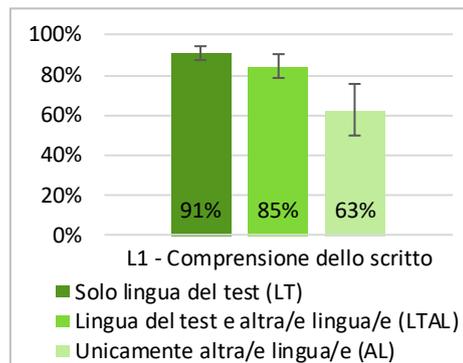
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



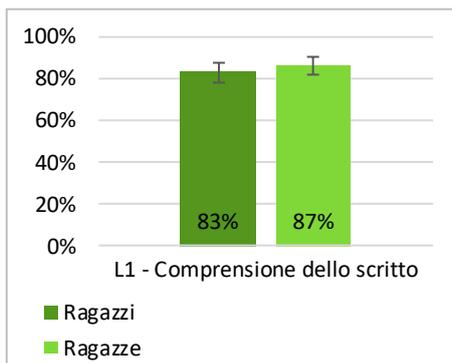
Basilea Campagna vs cantoni di riferimento $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



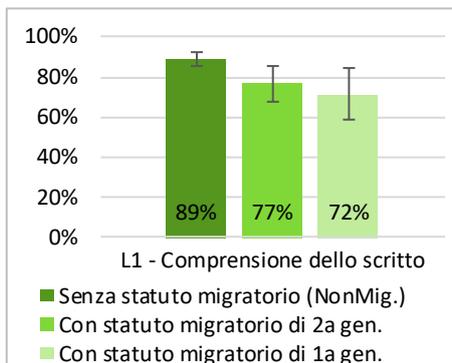
LT vs LTAL $d=.20$ (n.s.); LT vs AL $d=.71$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.51$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



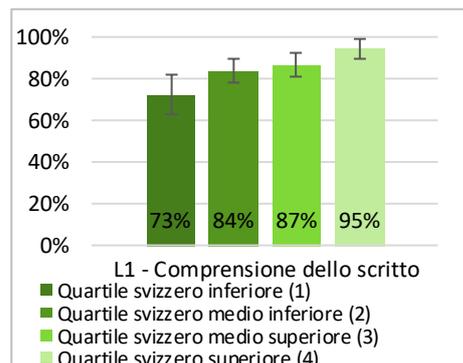
Ragazzi vs ragazze $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.33$; nonMig vs 1a gen. $d=.45$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.12$ (n.s.)

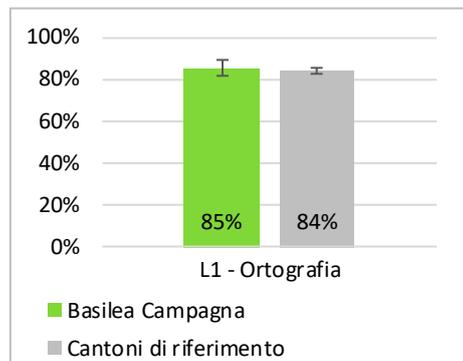
Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.64$; (2) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$; (3) vs (4) $d=.29$ (n.s.)

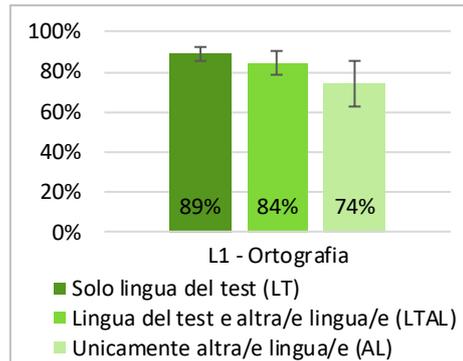
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



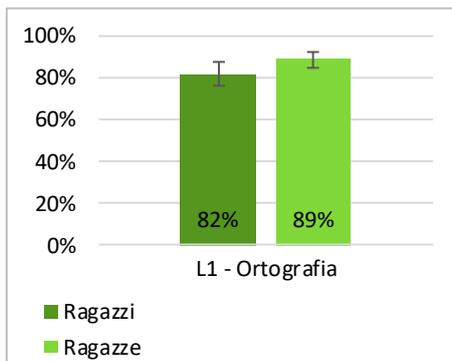
Basilea Campagna vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



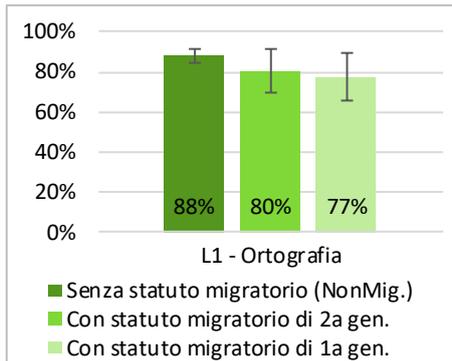
LT vs LTAL $d=.14$ (n.s.); LT vs AL $d=.40$; LTAL vs AL $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



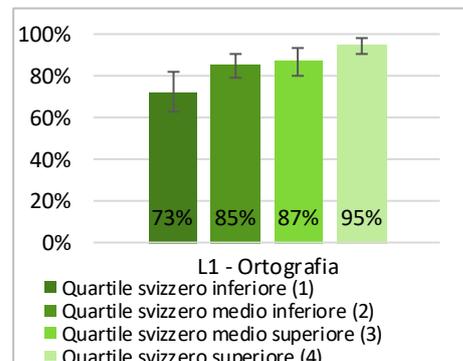
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.21$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.28$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

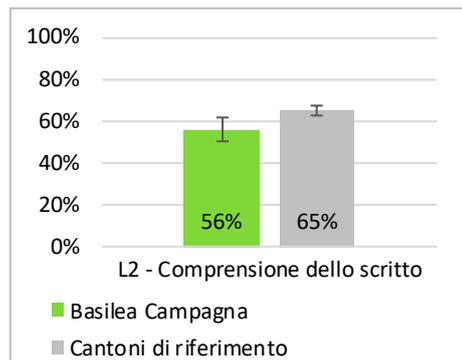


(1) vs (2) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.64$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$; (3) vs (4) $d=.28$ (n.s.)



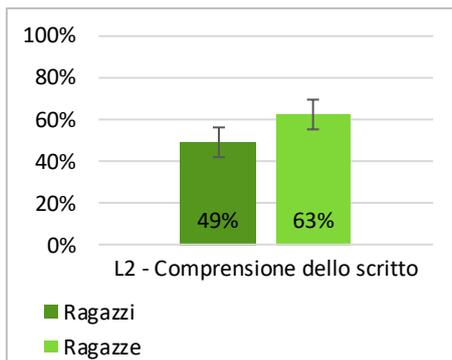
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



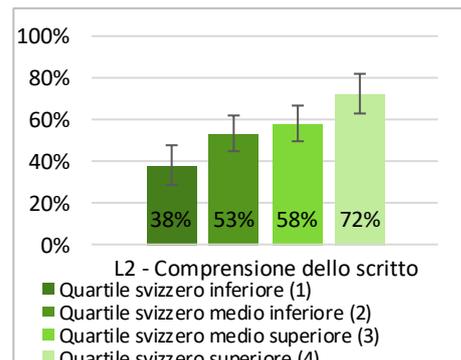
Basilea Campagna vs cantoni di riferimento $d=.19$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



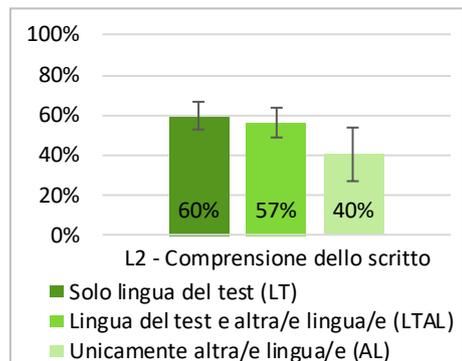
Ragazzi vs ragazze $d=.27$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



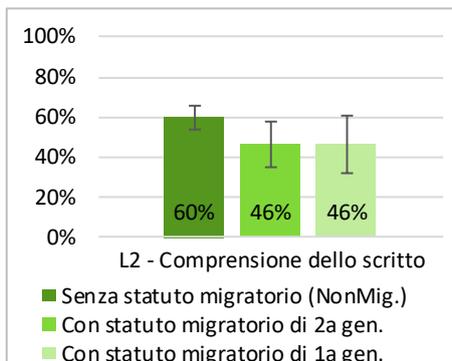
(1) vs (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.41$; (1) vs (4) $d=.74$; (2) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.40$; (3) vs (4) $d=.31$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.39$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

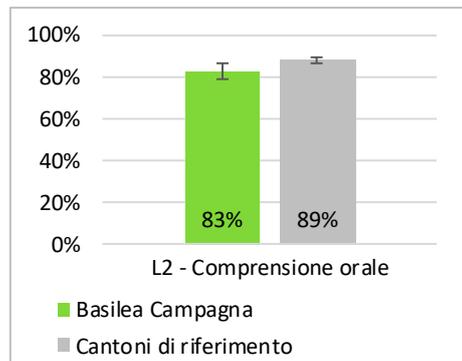
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.28$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.00$ (n.s.)

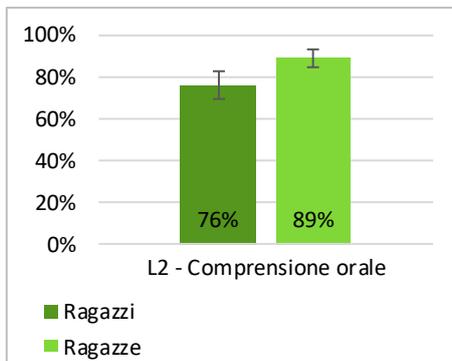
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



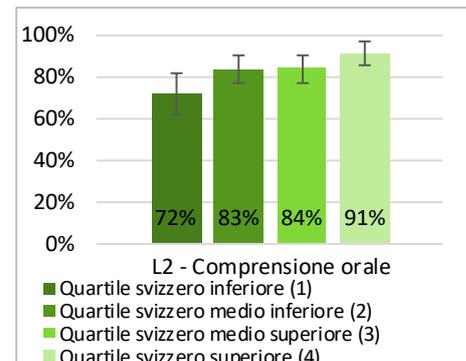
Basilea Campagna vs cantoni di riferimento $d=.16$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



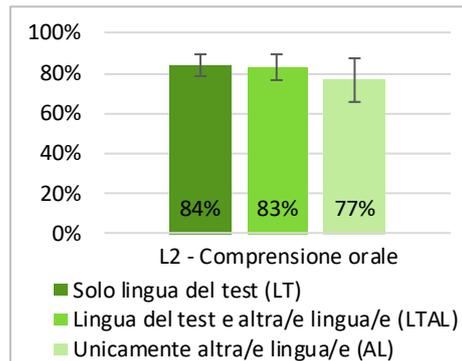
Ragazzi vs ragazze $d=.36$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



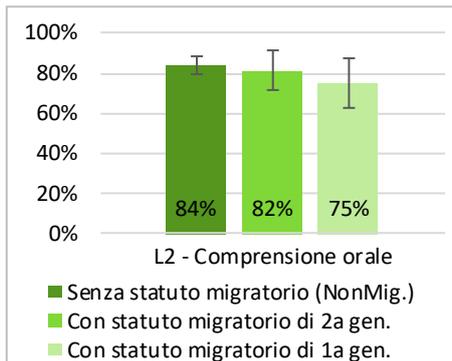
(1) vs (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.52$; (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.03$ (n.s.); LT vs AL $d=.19$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.07$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

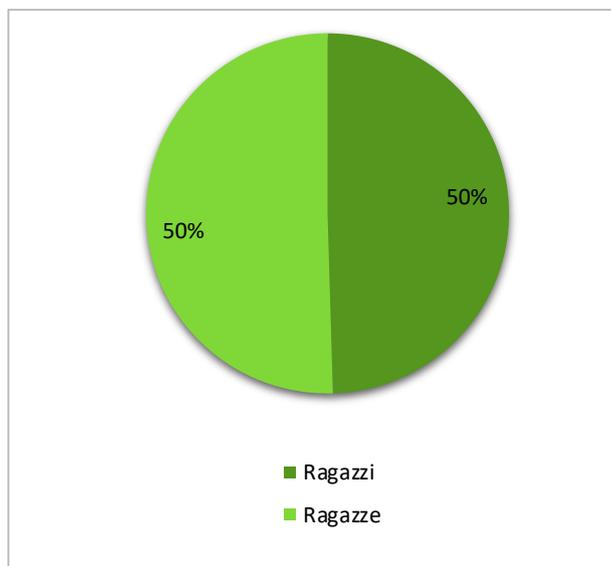


Sciaffusa

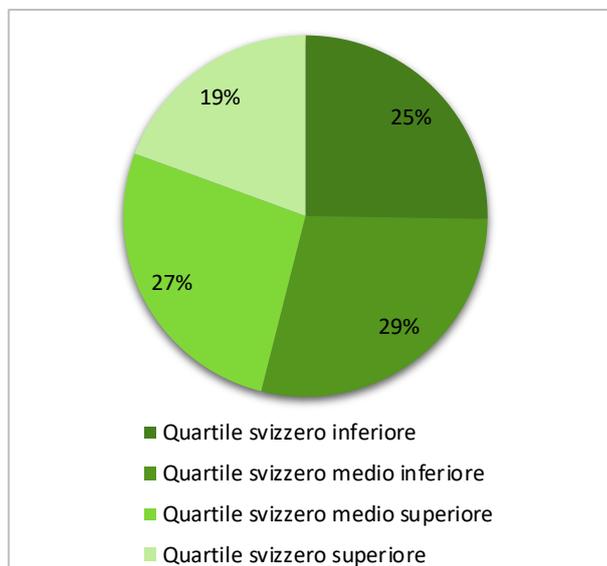
Popolazione e campione

	Sciaffusa	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	96.6%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	2.4%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.7%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.5%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	534	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	646	76'985
Copertura stimata	96.9%	97.1%

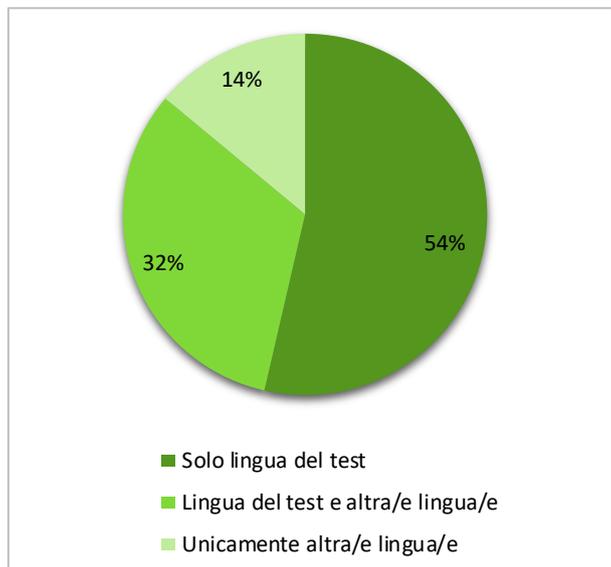
Genere



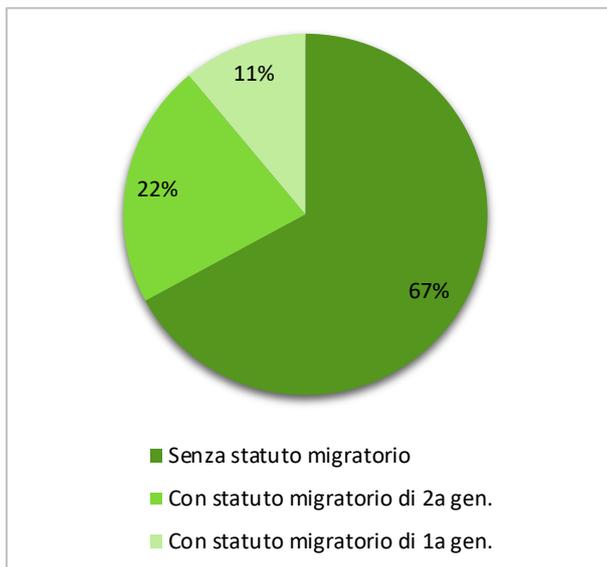
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



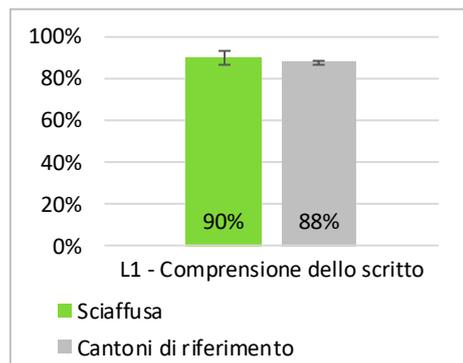
Statuto migratorio





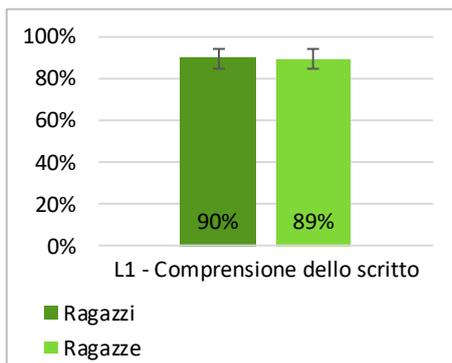
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



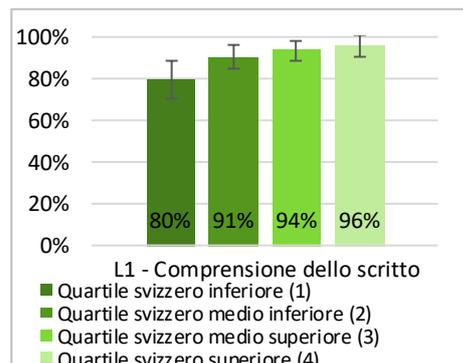
Sciaffusa vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



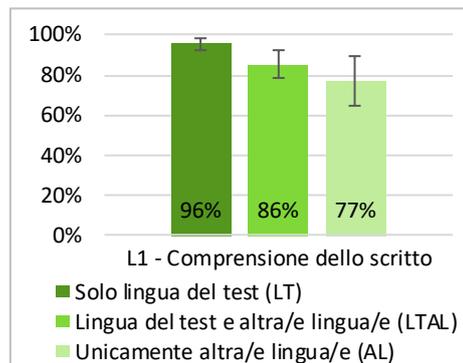
Ragazzi vs ragazze $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



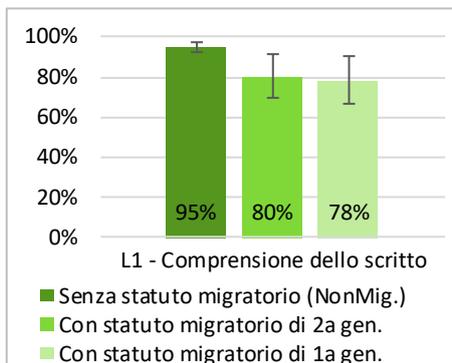
(1) vs (2) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.43$; (1) vs (4) $d=.51$; (2) vs (3) $d=.13$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.35$; LT vs AL $d=.56$; LTAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

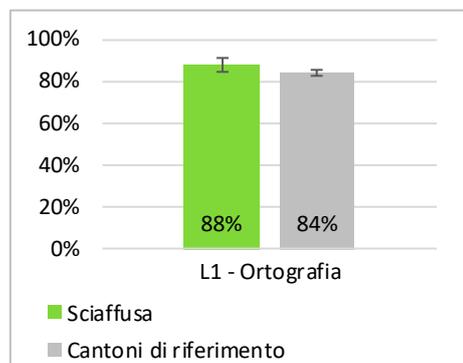
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.44$; nonMig vs 1a gen. $d=.49$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.05$ (n.s.)

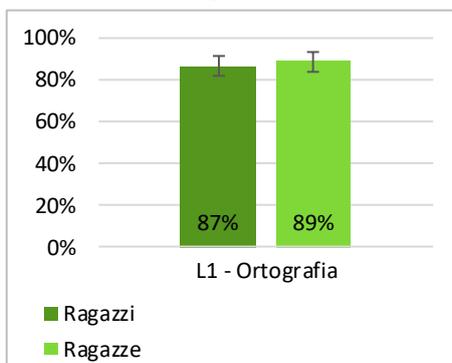
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



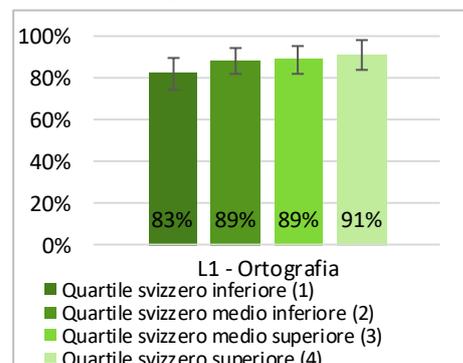
Sciaffusa vs cantoni di riferimento $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



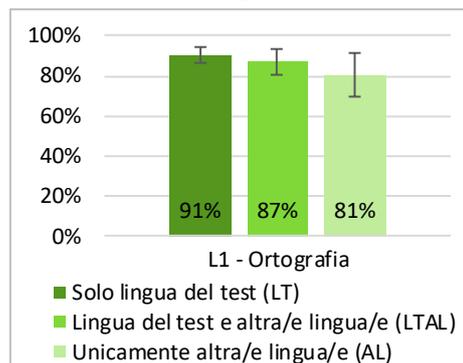
Ragazzi vs ragazze $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



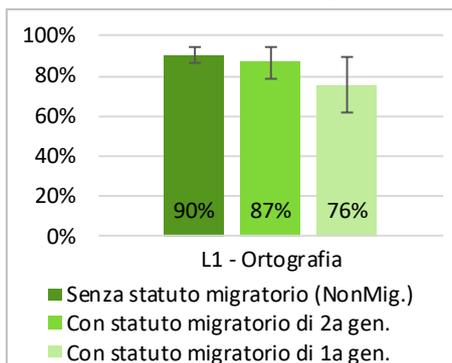
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.09$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.12$ (n.s.); LT vs AL $d=.28$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

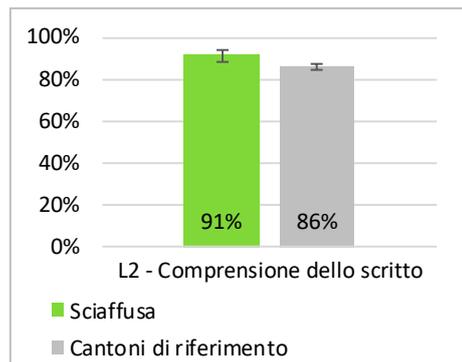


NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.40$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.28$ (n.s.)



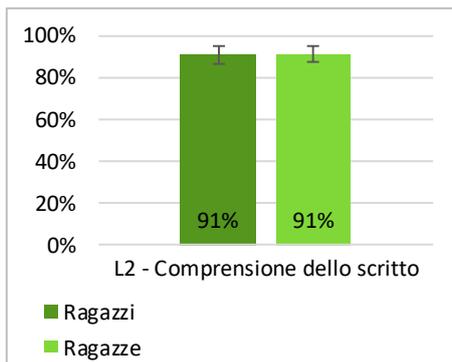
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



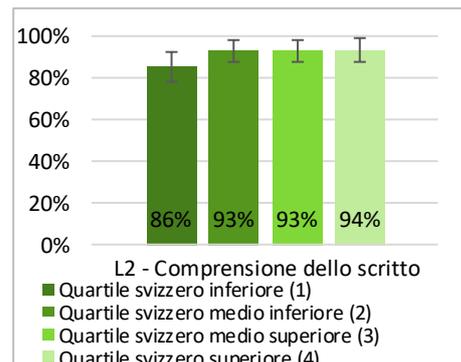
Sciaffusa vs cantoni di riferimento $d=.17$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



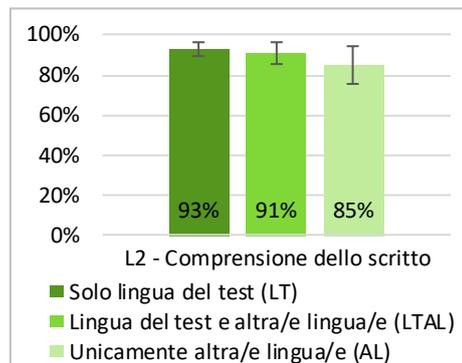
Ragazzi vs ragazze $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



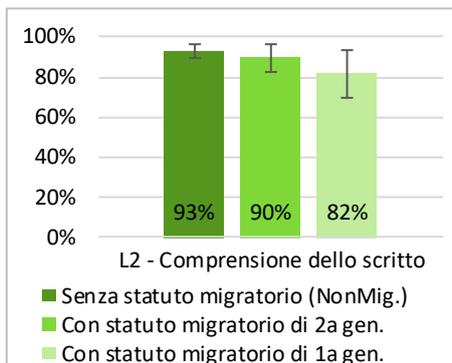
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.03$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.27$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.19$ (n.s.)

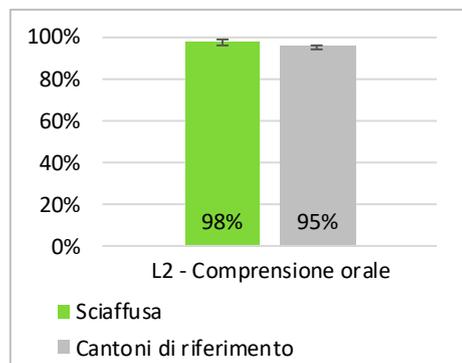
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.35$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.)

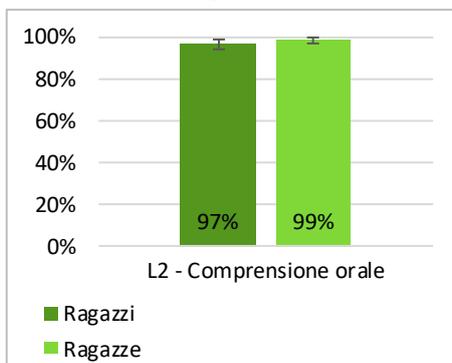
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



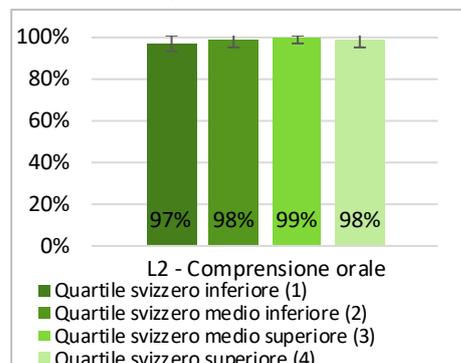
Sciaffusa vs cantoni di riferimento $d=.15$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



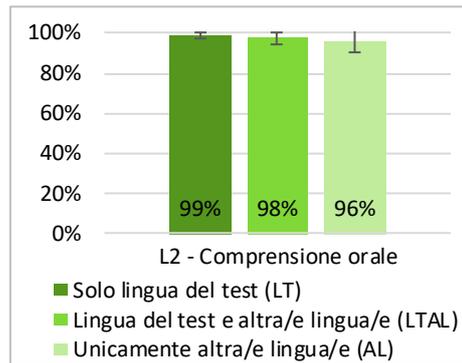
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



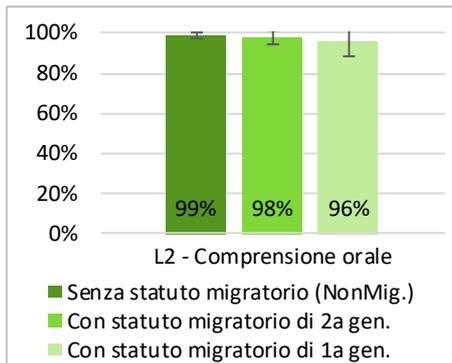
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.01$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.14$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.06$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.12$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

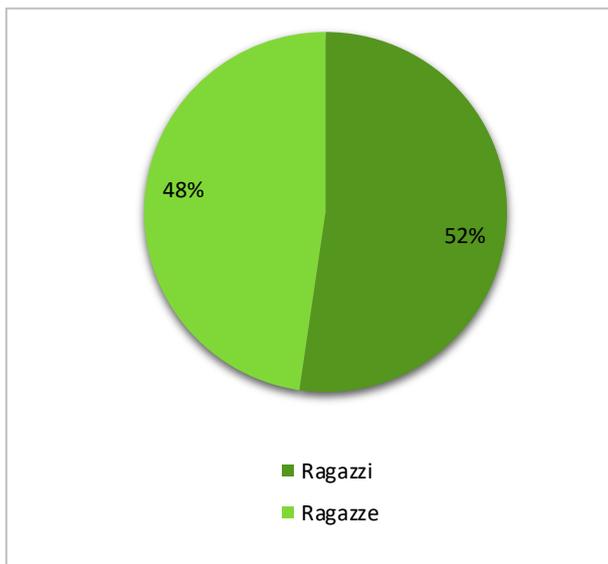


Appenzello Esterno

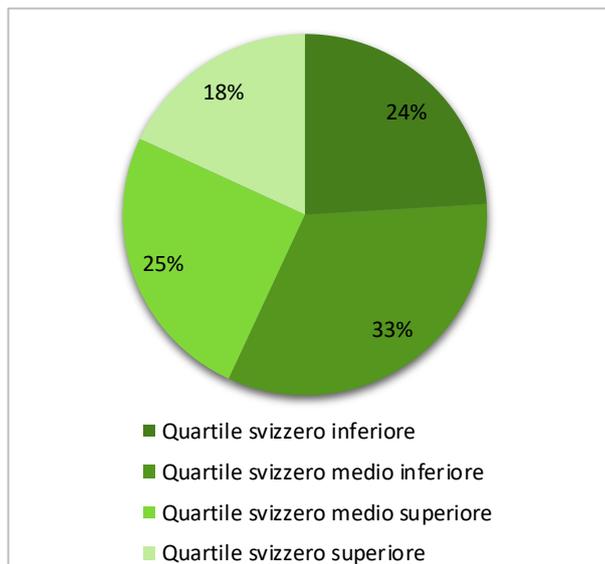
Popolazione e campione

	Appenzello Esterno	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	4.3%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.2%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.0%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	441	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	468	76'985
Copertura stimata	95.5%	97.1%

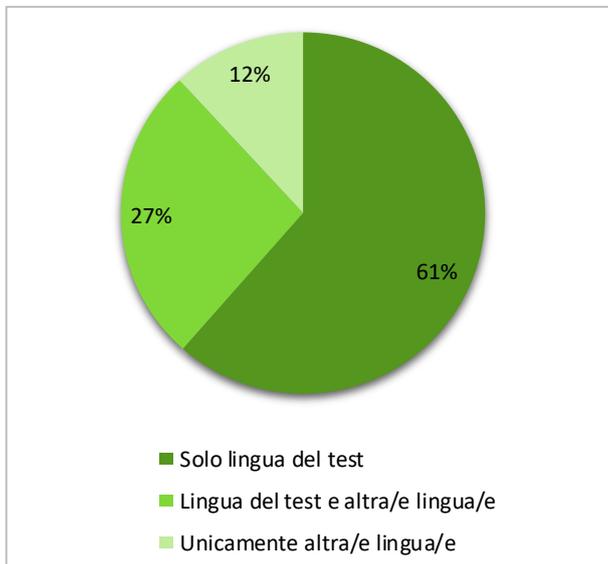
Genere



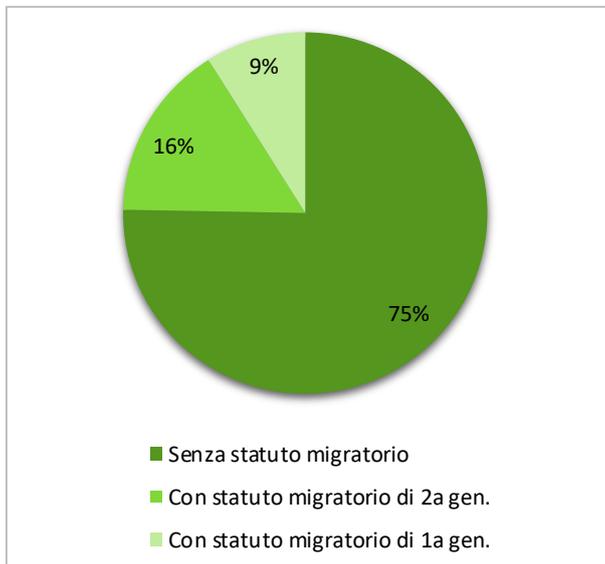
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



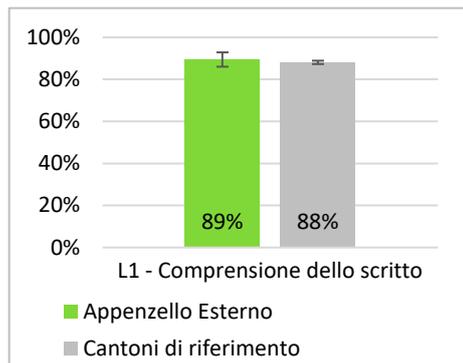
Statuto migratorio





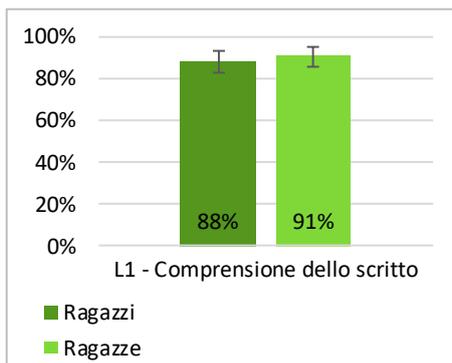
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



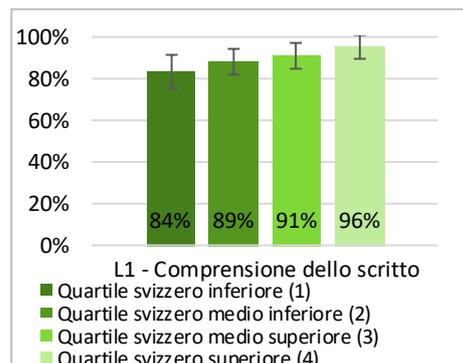
Appenzello Esterno vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



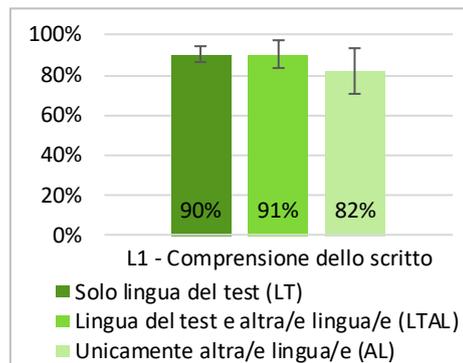
Ragazzi vs ragazze $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



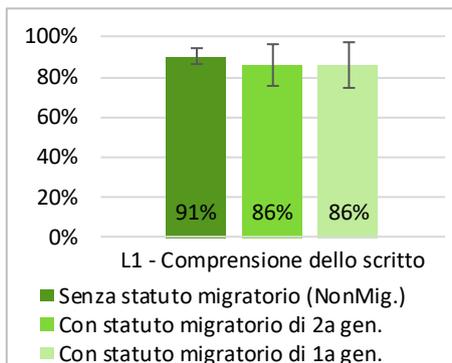
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.); LT vs AL $d=.24$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.25$

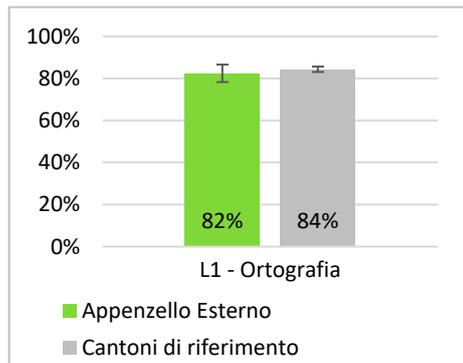
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.14$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)

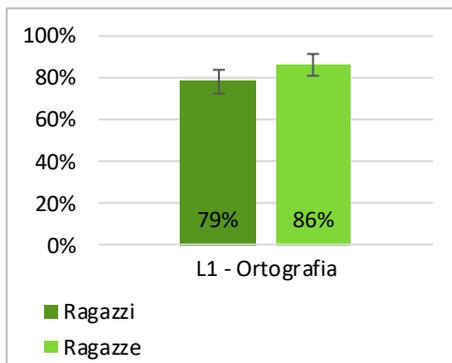
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



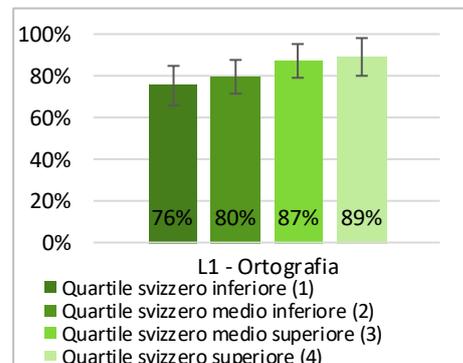
Appenzello Esterno vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



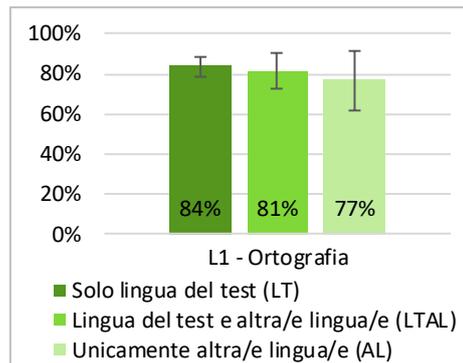
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



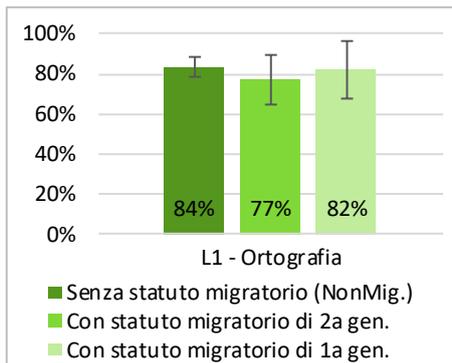
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.07$ (n.s.); LT vs AL $d=.17$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

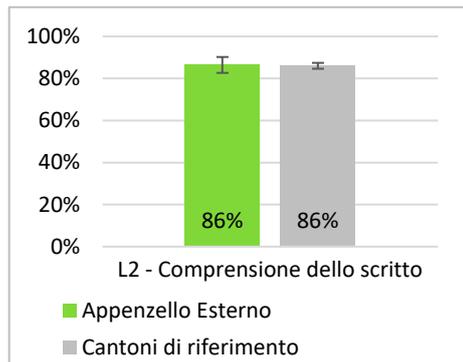


NonMig vs 2a gen. $d=.15$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.12$ (n.s.)



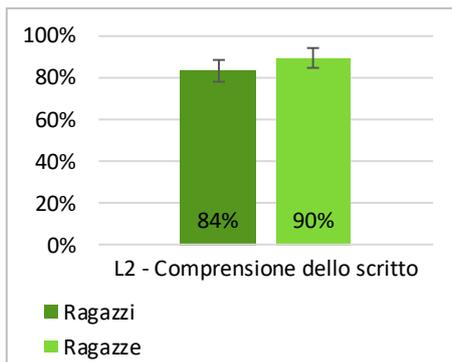
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



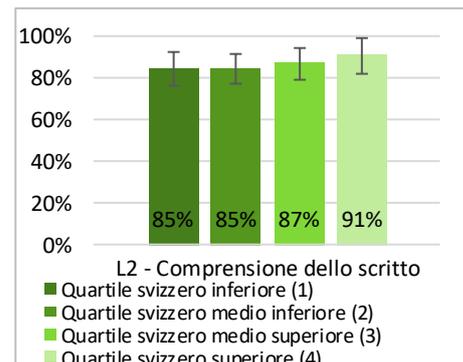
Appenzello Esterno vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



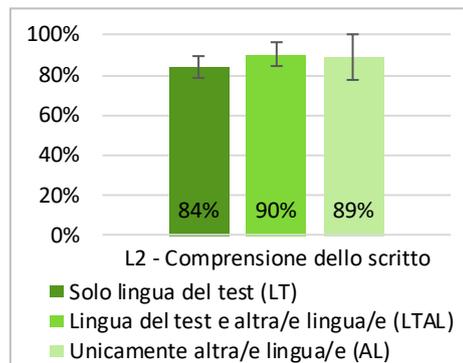
Ragazzi vs ragazze $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



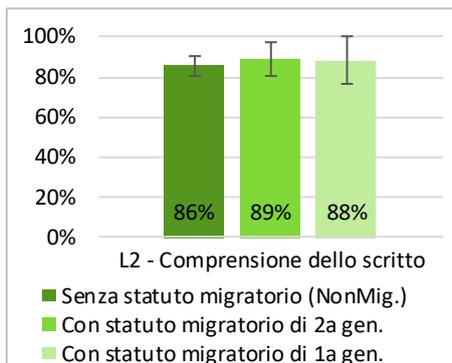
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.14$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

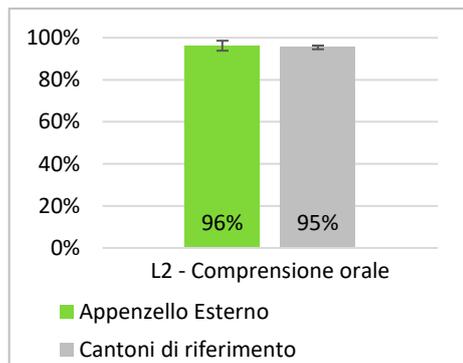
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.10$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.)

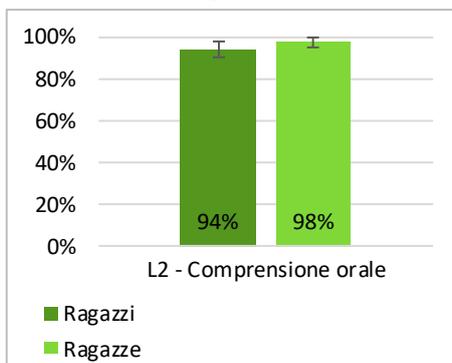
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



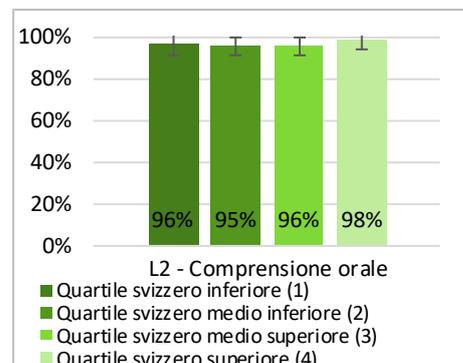
Appenzello Esterno vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



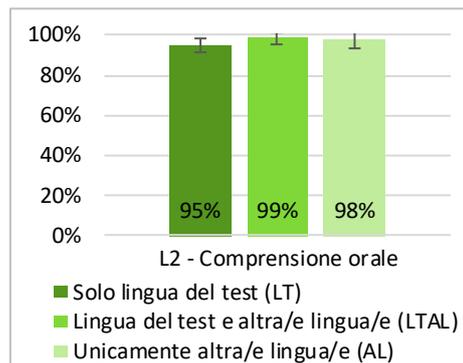
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



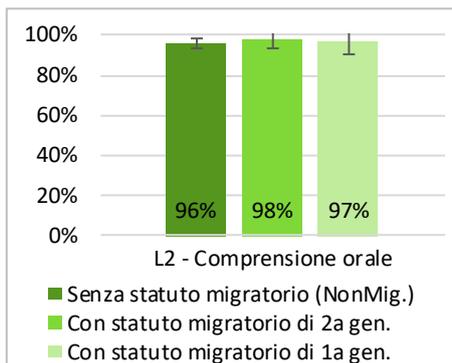
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.10$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.22$ (n.s.); LT vs AL $d=.20$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

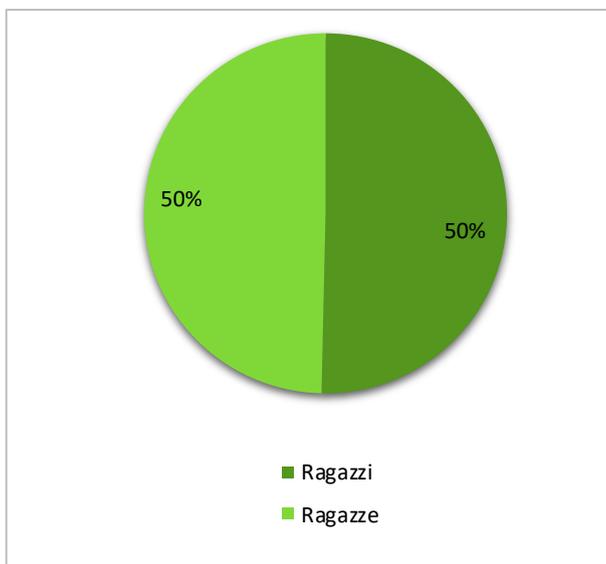


Appenzello Interno

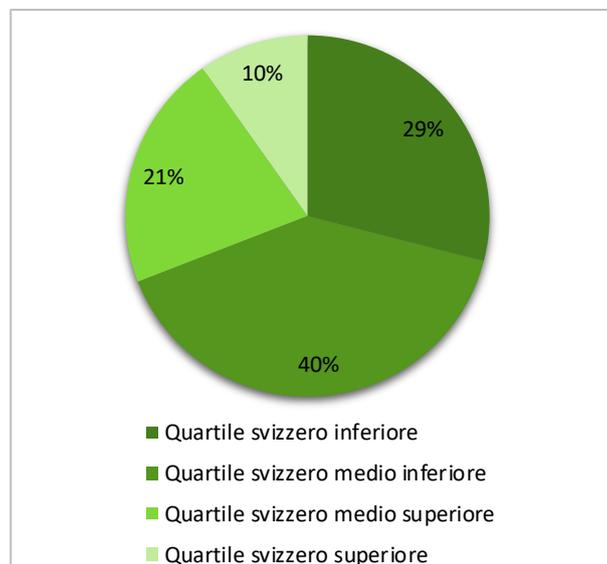
Popolazione e campione

	Appenzello Interno	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.0%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.0%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.6%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	139	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	141	76'985
Copertura stimata	100%	97.1%

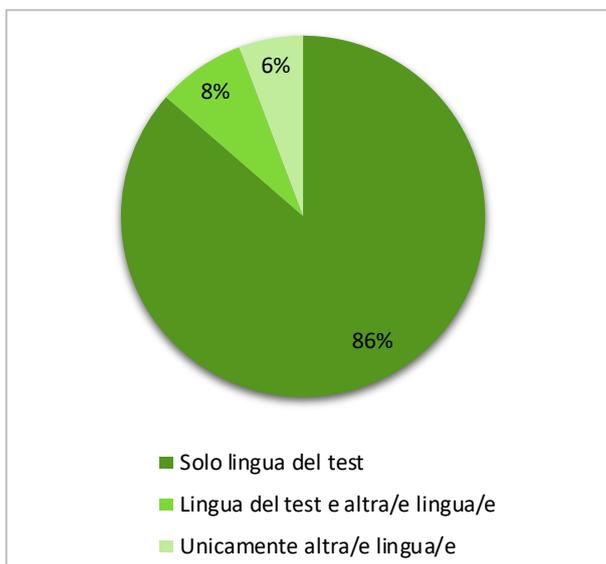
Genere



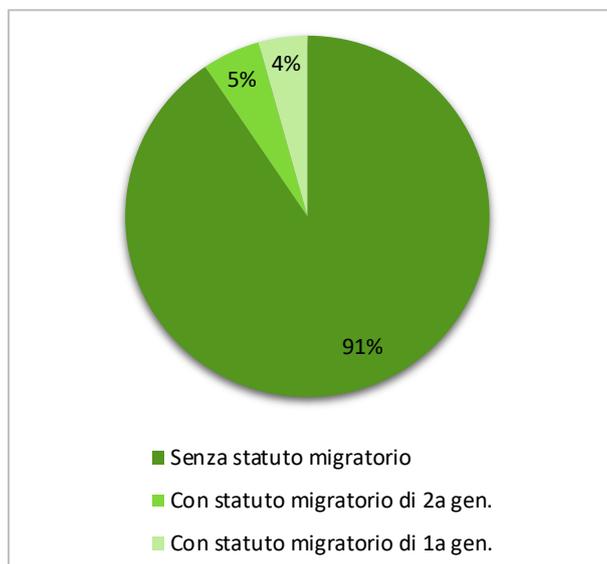
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



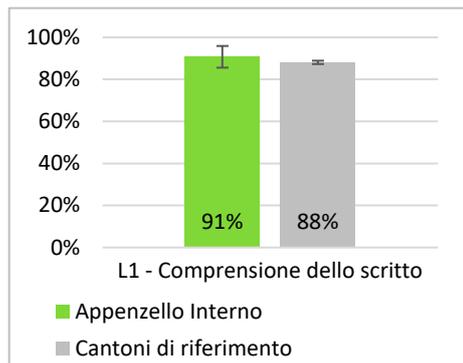
Statuto migratorio





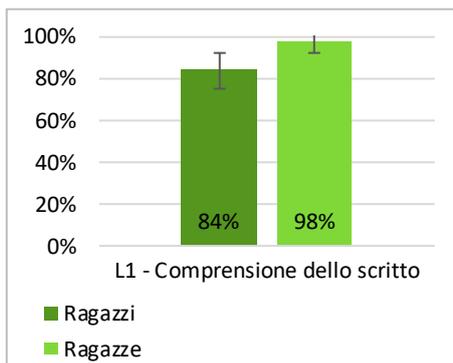
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



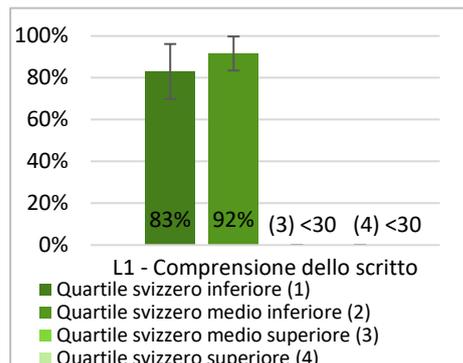
Appenzello Interno vs cantoni di riferimento $d=0.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



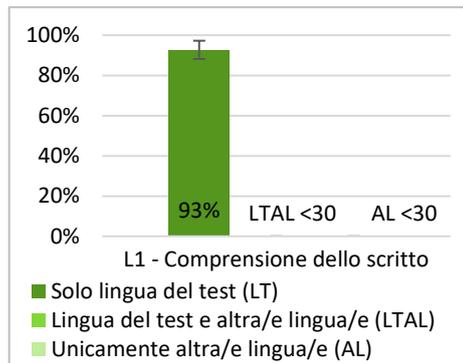
Ragazzi vs ragazze $d=0.48$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

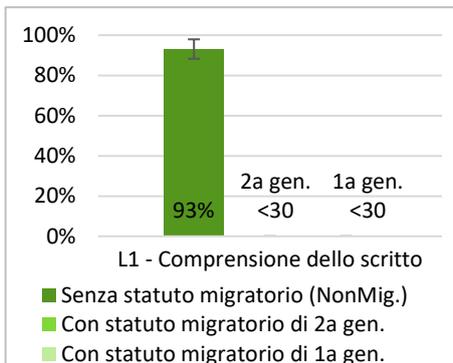


(1) vs (2) $d=0.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

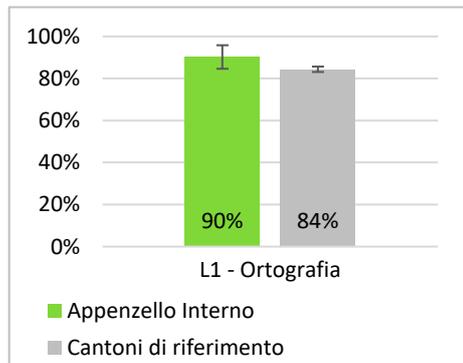


Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



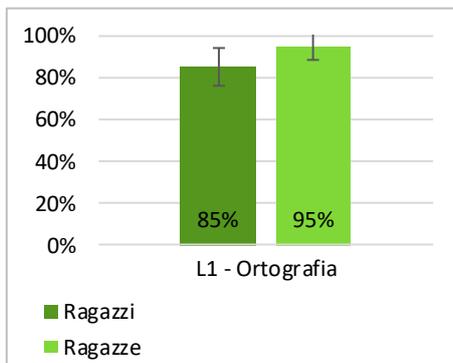
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



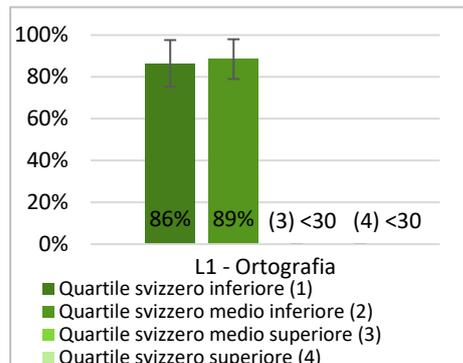
Appenzello Interno vs cantoni di riferimento $d=0.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



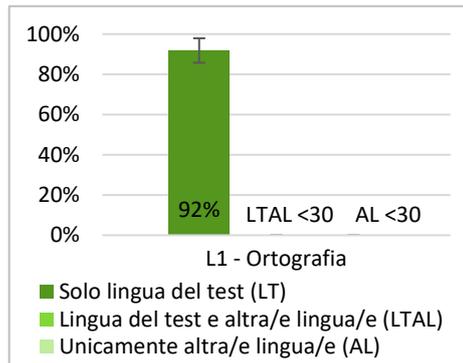
Ragazzi vs ragazze $d=0.33$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

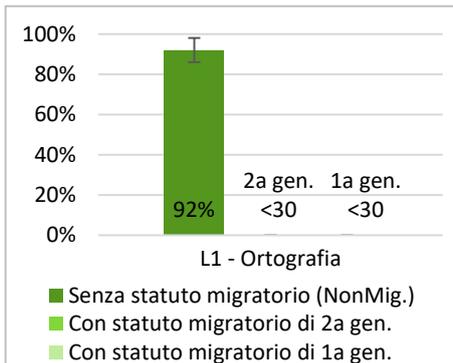


(1) vs (2) $d=0.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



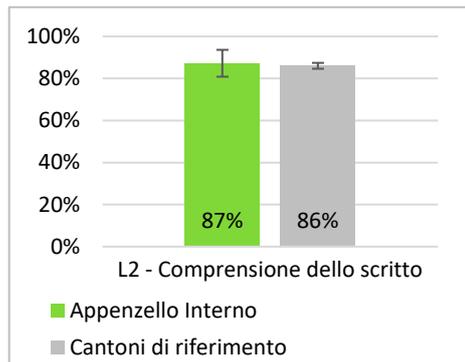
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio





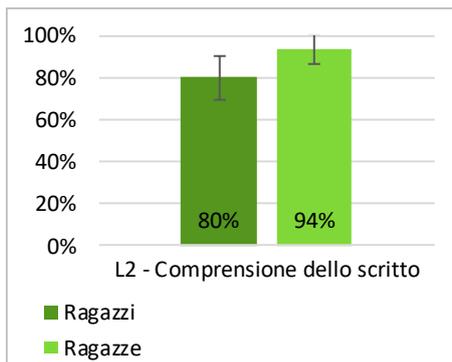
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



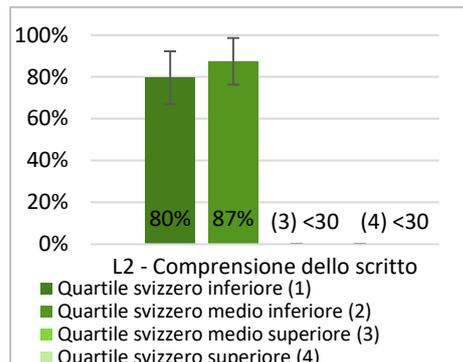
Appenzello Interno vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



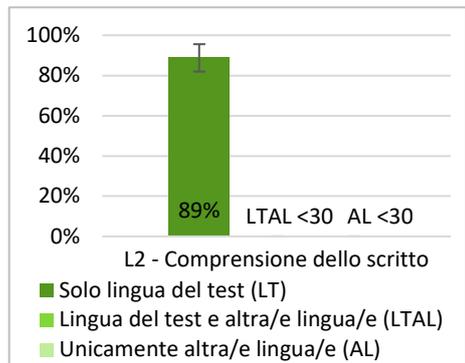
Ragazzi vs ragazze $d=.42$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

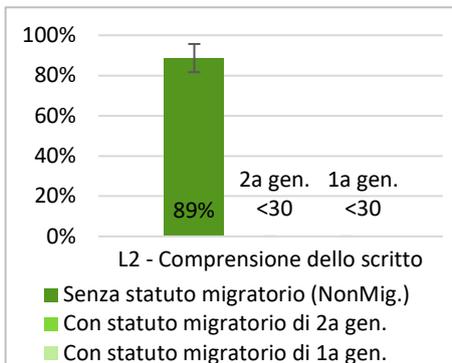


(1) vs (2) $d=.22$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa

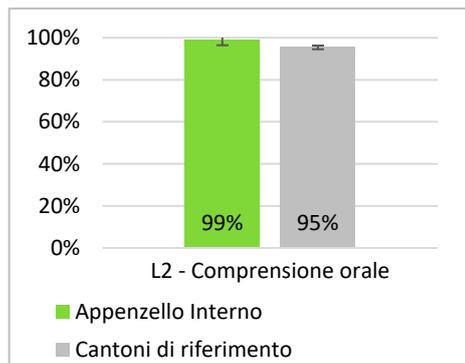


Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



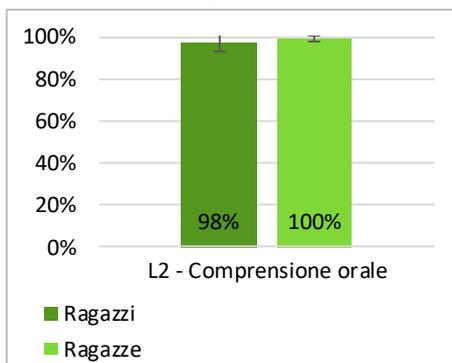
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



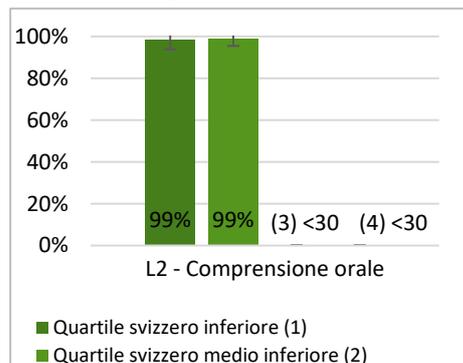
Appenzello Interno vs cantoni di riferimento $d=.22$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



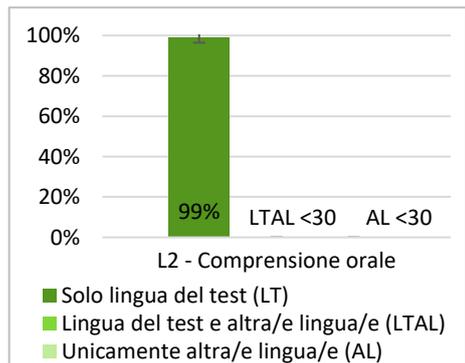
Ragazzi vs ragazze $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale

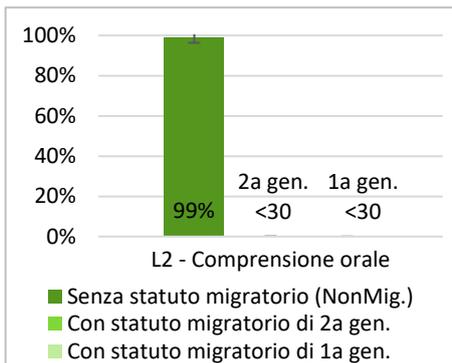


(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



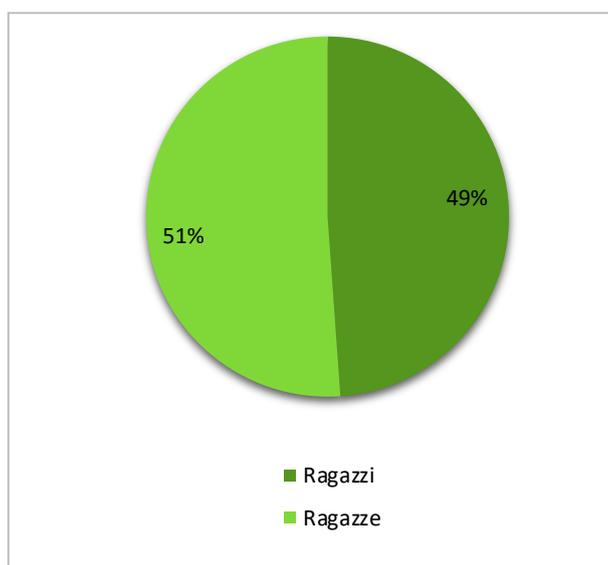


San Gallo

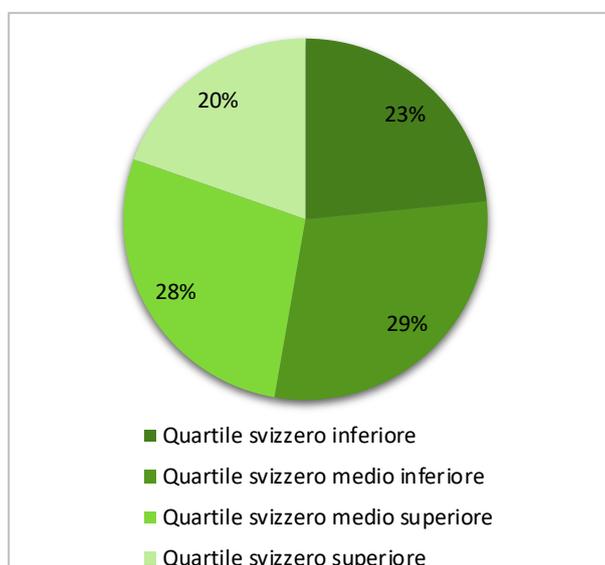
Popolazione e campione

	San Gallo	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	98.9%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	2.2%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.4%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.2%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	951	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	4'584	76'985
Copertura stimata	97.4%	97.1%

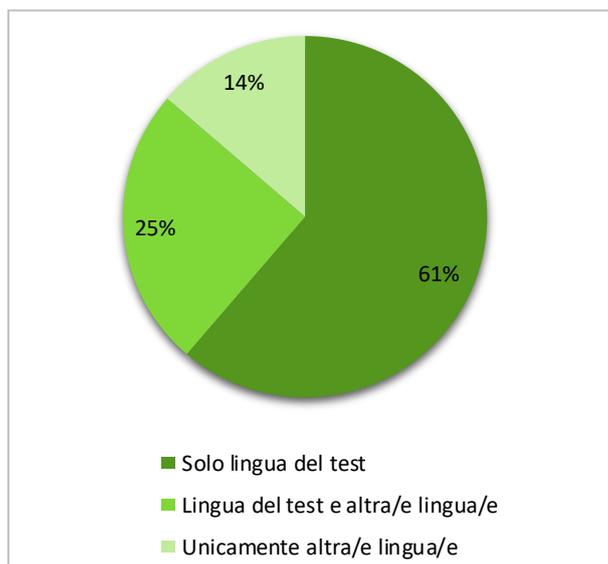
Genere



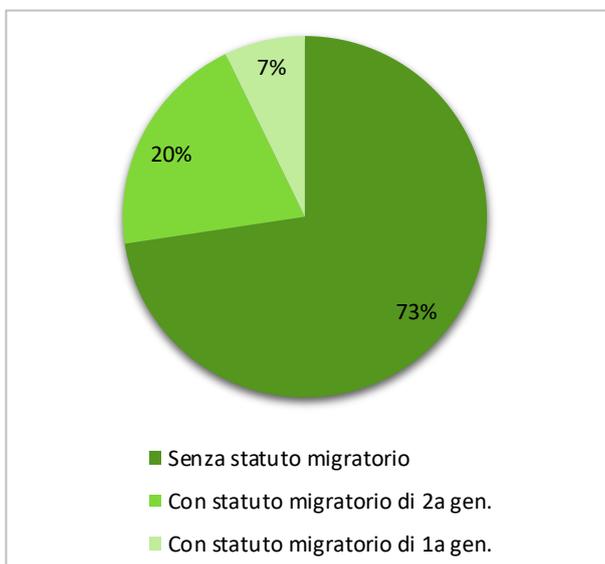
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



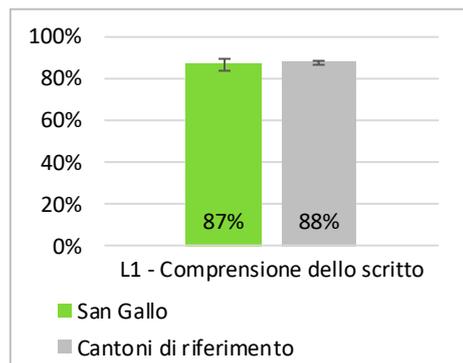
Statuto migratorio





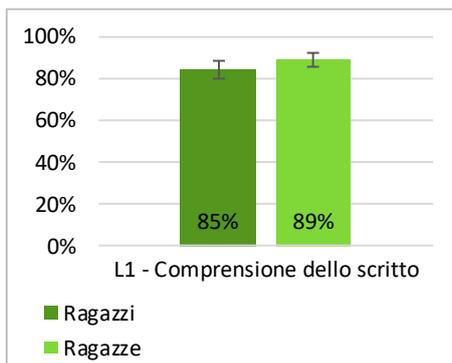
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



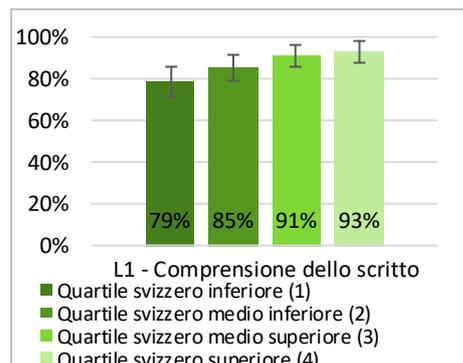
San Gallo vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



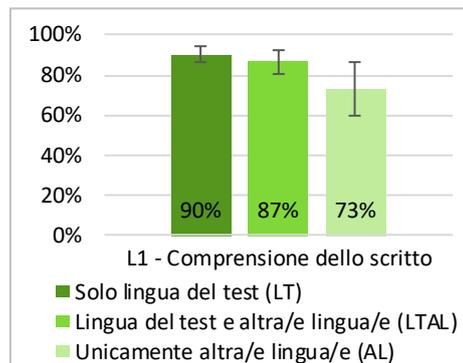
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



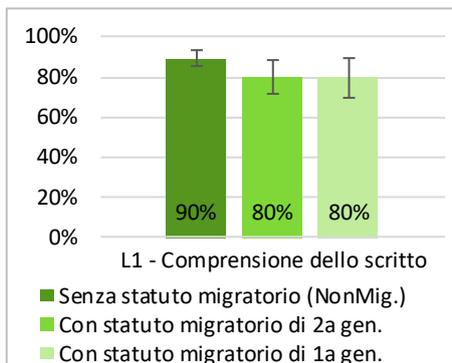
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$; (1) vs (4) $d=.44$; (2) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.11$ (n.s.); LT vs AL $d=.45$; LTAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

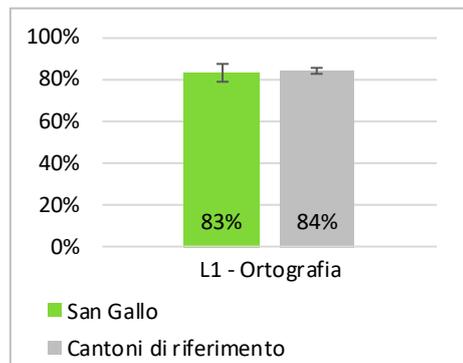
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.27$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.00$ (n.s.)

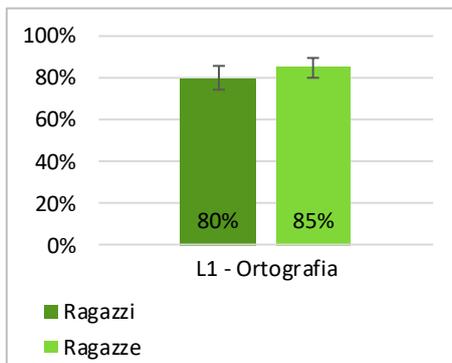
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



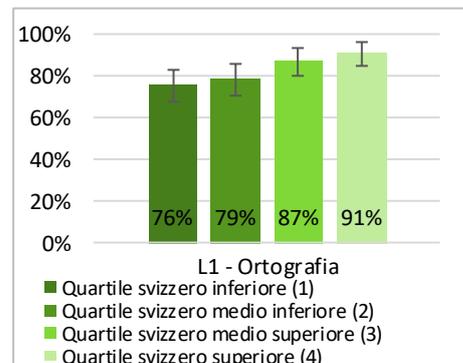
San Gallo vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



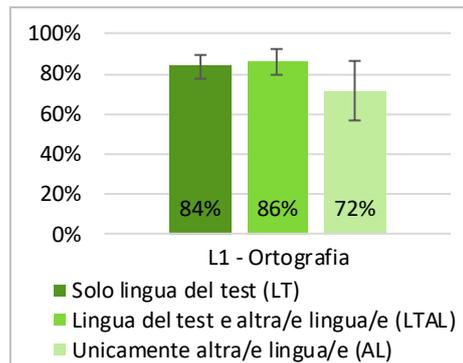
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



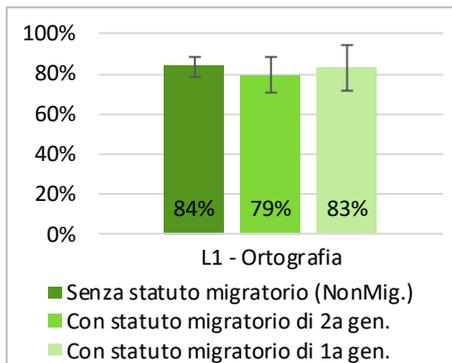
(1) vs (2) $d=.07$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.30$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.29$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.37$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

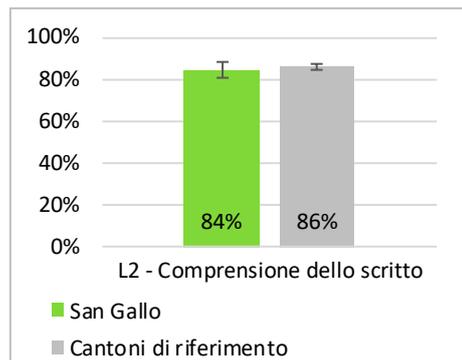


NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.09$ (n.s.)



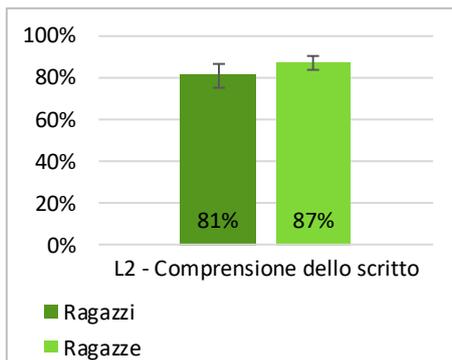
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



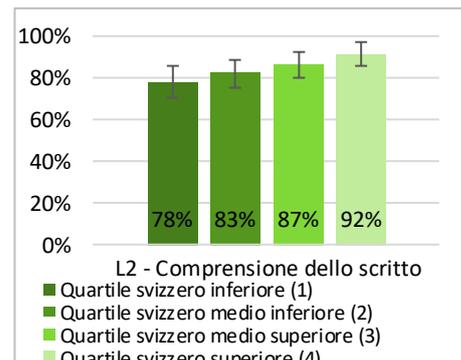
San Gallo vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



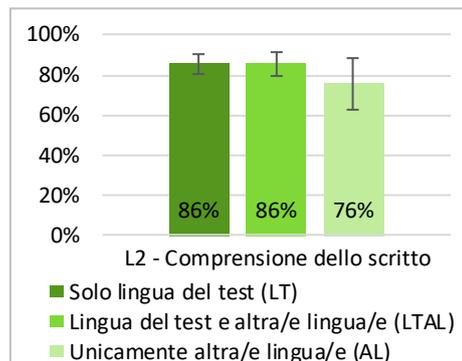
Ragazzi vs ragazze $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



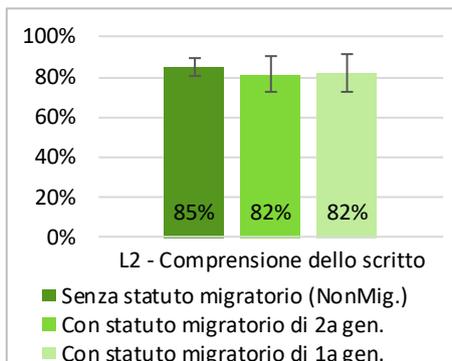
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.22$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$; (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.); LT vs AL $d=.24$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.26$ (n.s.)

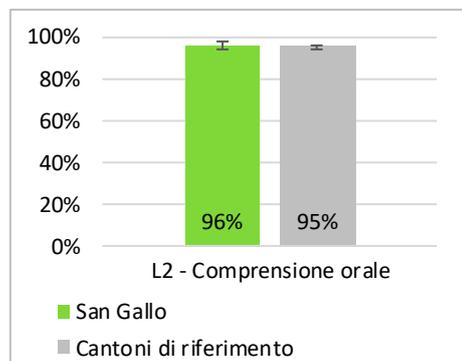
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.09$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.)

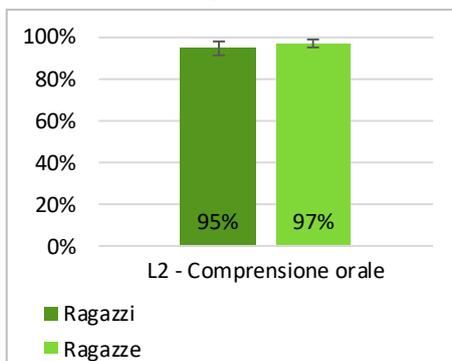
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



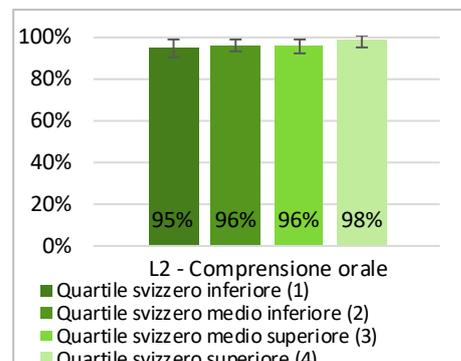
San Gallo vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



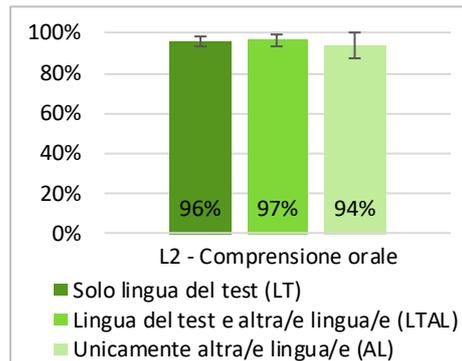
Ragazzi vs ragazze $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



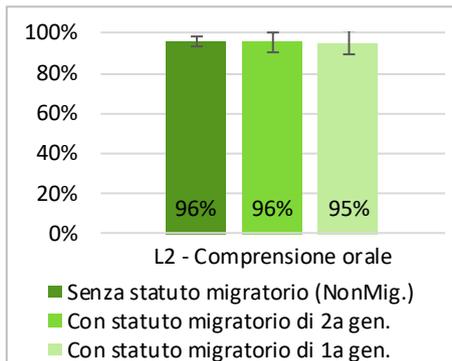
(1) vs (2) $d=.05$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.19$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.01$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.08$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.03$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)

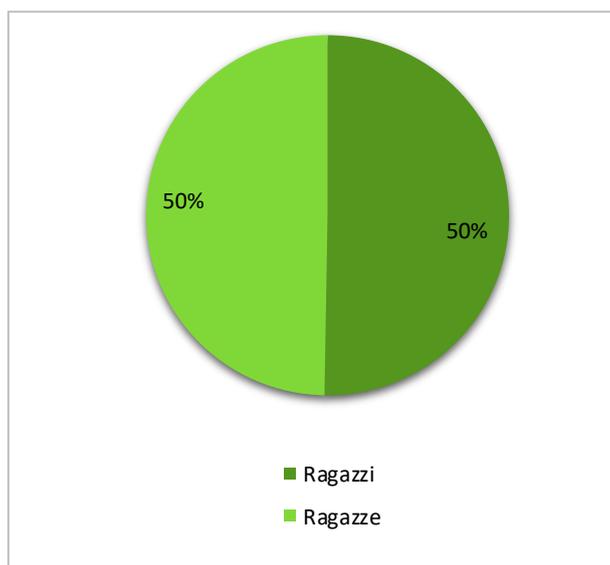


Grigioni

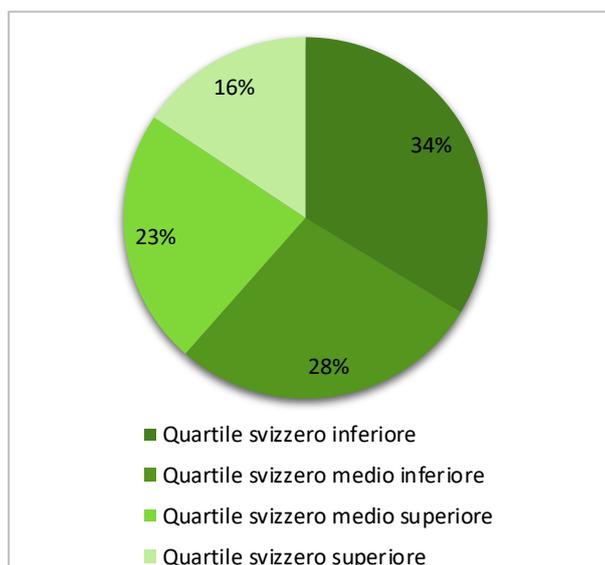
Popolazione e campione

	Grigioni	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	99.0%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.5%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.2%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.5%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	820	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	1'315	76'985
Copertura stimata	97.3%	97.1%

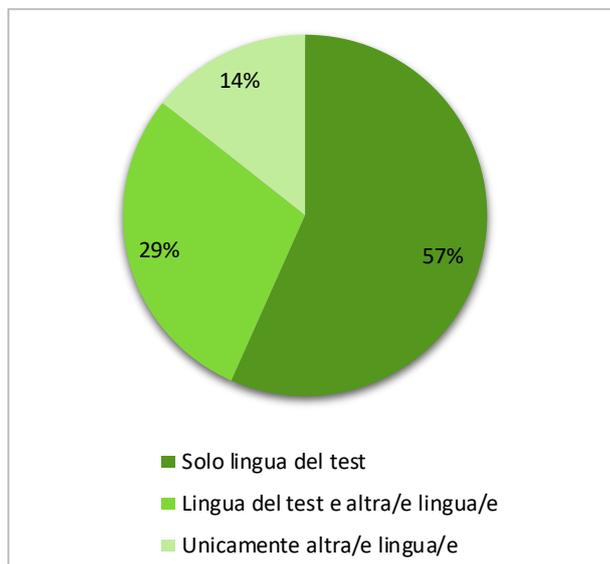
Genere



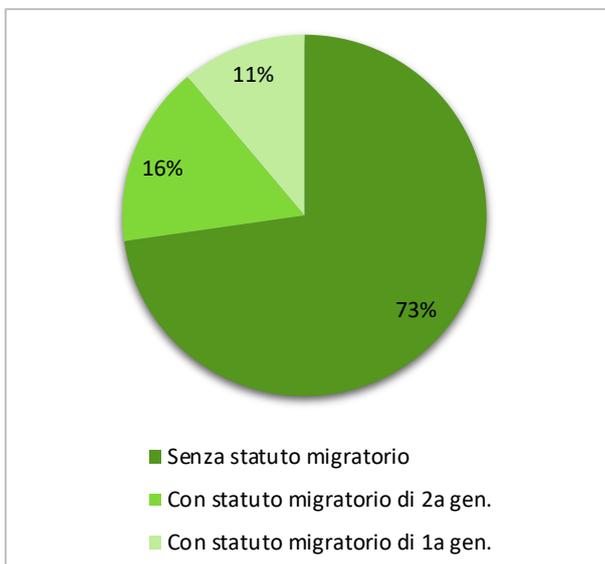
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



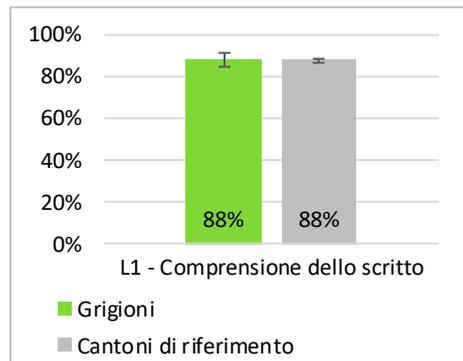
Statuto migratorio





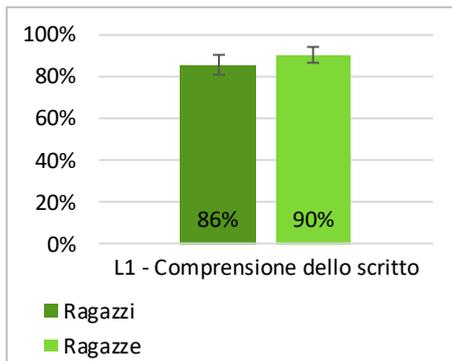
L1 Tedesco e italiano – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



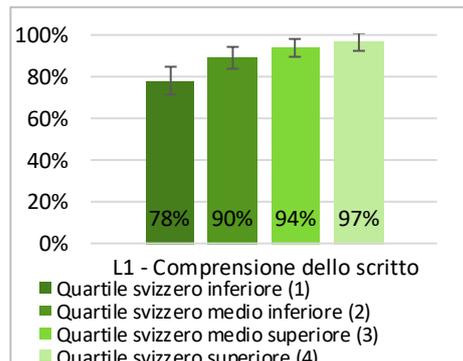
Grigioni vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



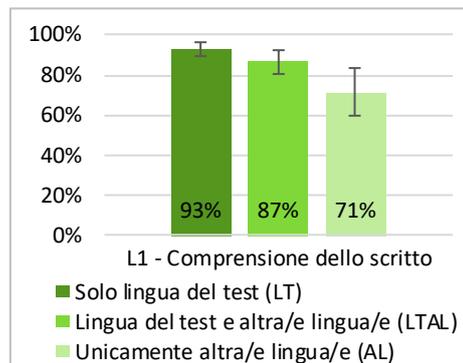
Ragazzi vs ragazze $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



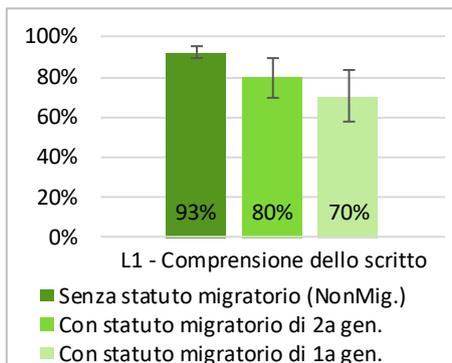
(1) vs (2) $d=.31$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.49$; (1) vs (4) $d=.60$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.21$ (n.s.); LT vs AL $d=.58$; LTAL vs AL $d=.38$ (n.s.)

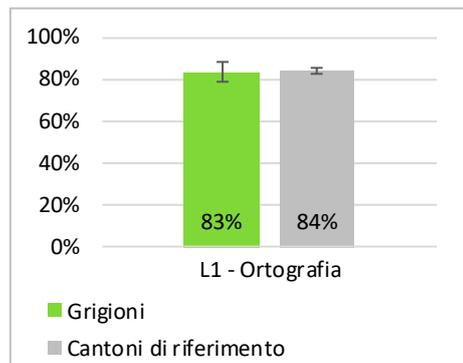
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.38$; nonMig vs 1a gen. $d=.60$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.)

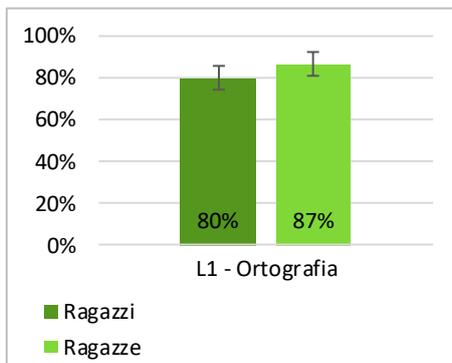
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



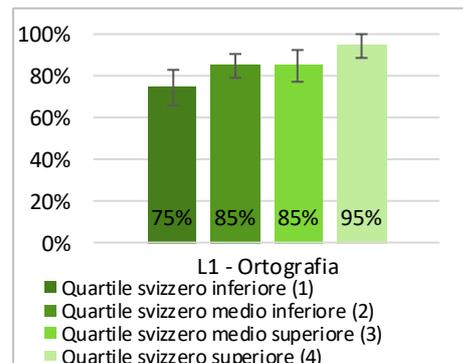
Grigioni vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



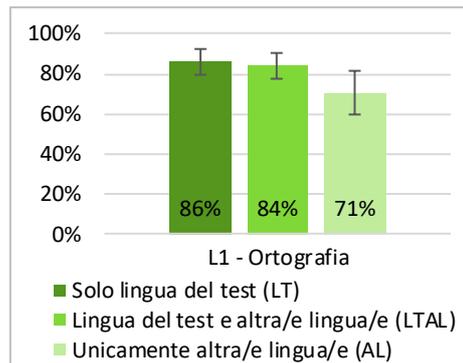
Ragazzi vs ragazze $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



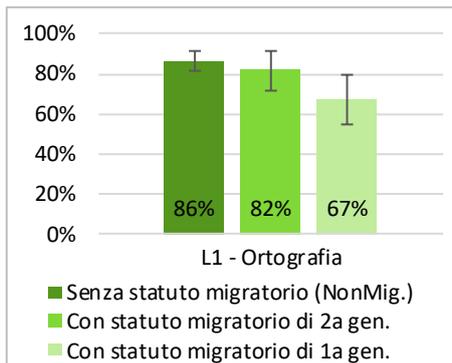
(1) vs (2) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.59$; (2) vs (3) $d=.00$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.33$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.38$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.12$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.45$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.34$ (n.s.)

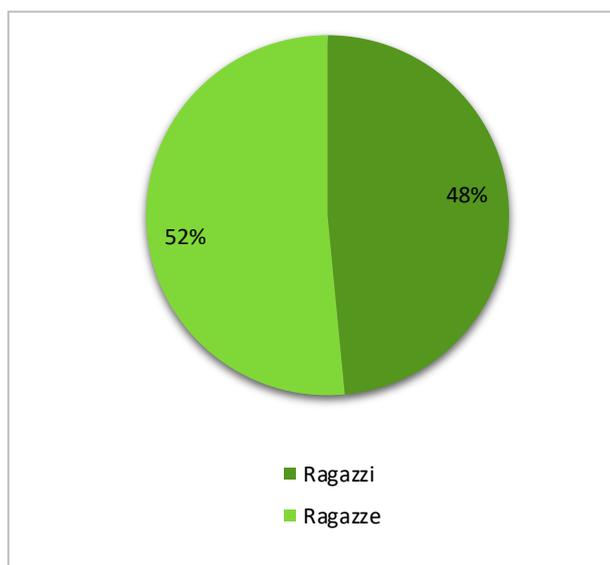


Argovia

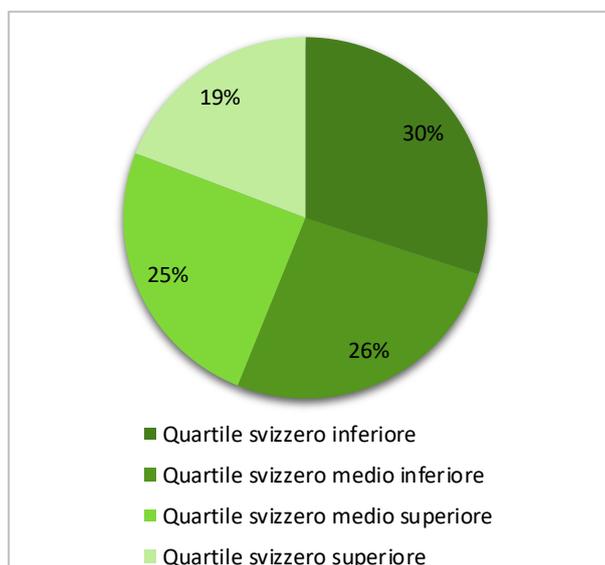
Popolazione e campione

	Argovia	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	2.7%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.7%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.2%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	906	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	6'142	76'985
Copertura stimata	96.6%	97.1%

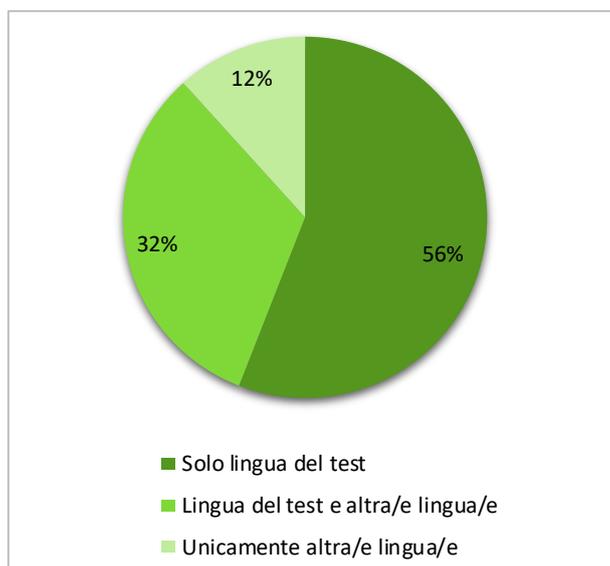
Genere



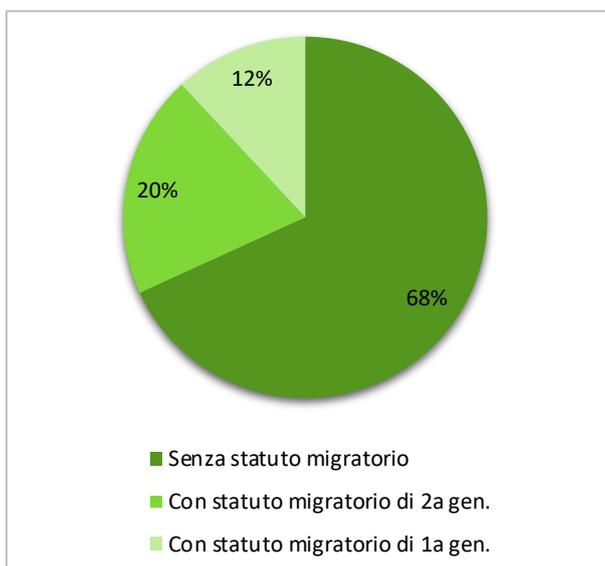
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



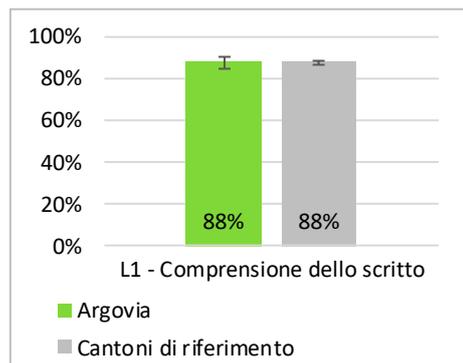
Statuto migratorio





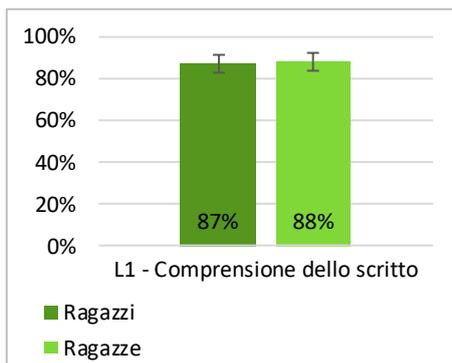
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



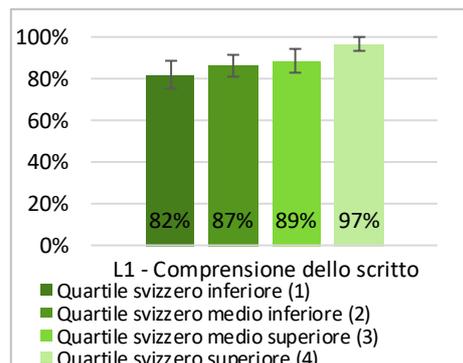
Argovia vs cantoni di riferimento $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



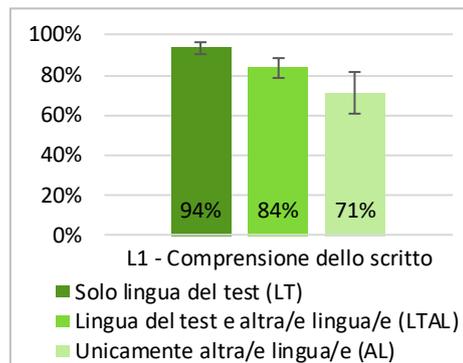
Ragazzi vs ragazze $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



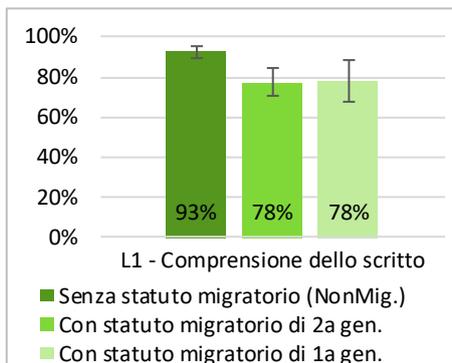
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.06$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.31$; LT vs AL $d=.61$; LTAL vs AL $d=.30$ (n.s.)

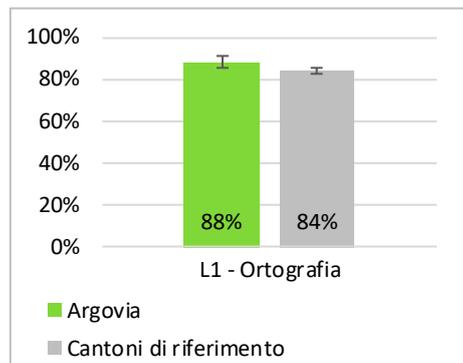
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.43$; nonMig vs 1a gen. $d=.43$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)

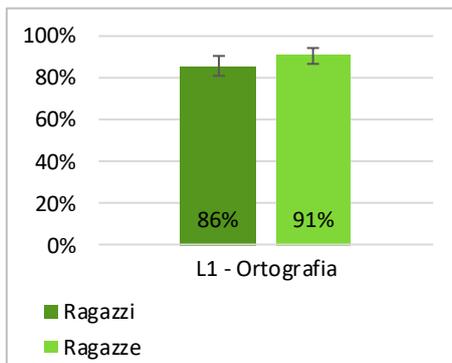
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



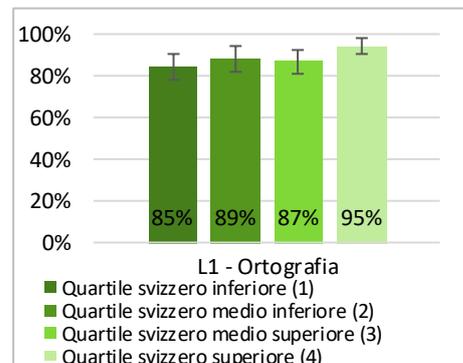
Argovia vs cantoni di riferimento $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



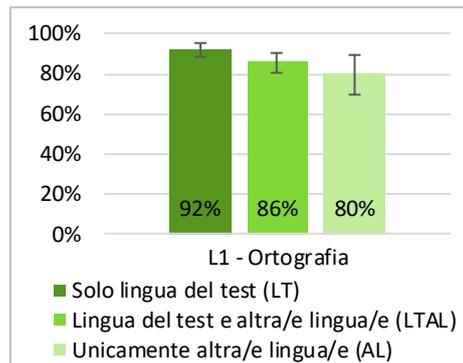
Ragazzi vs ragazze $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



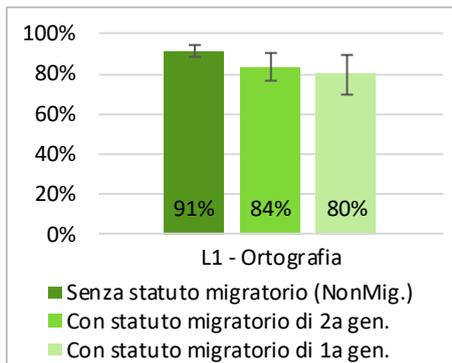
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.35$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

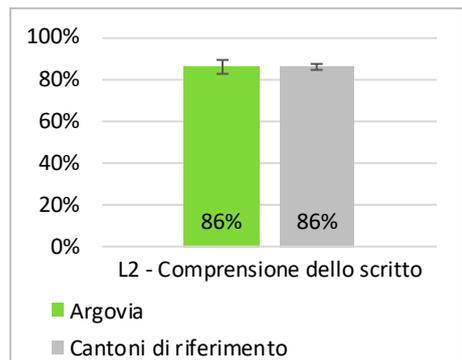


NonMig vs 2a gen. $d=.24$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.33$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.10$ (n.s.)



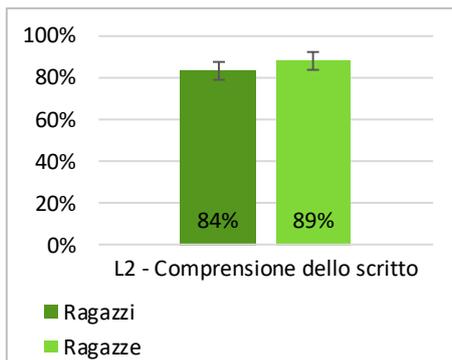
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



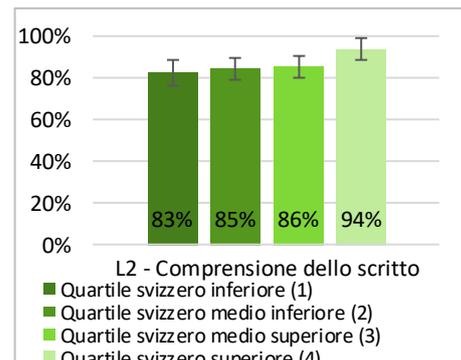
Argovia vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



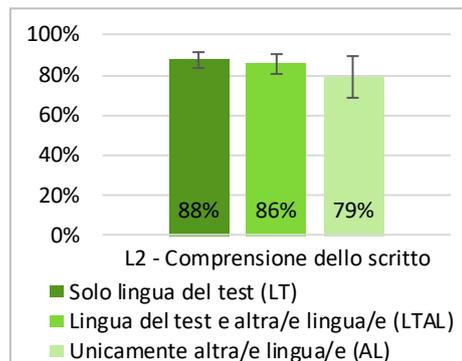
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



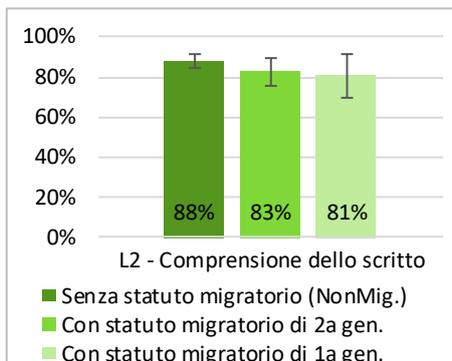
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.37$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.02$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.29$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.24$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.18$ (n.s.)

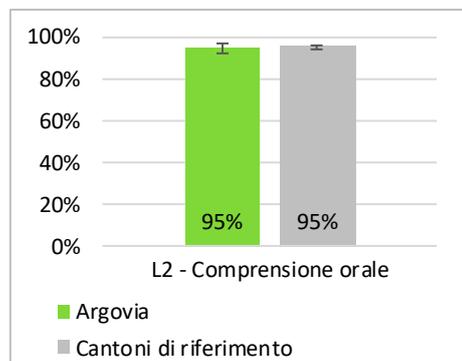
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.15$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.20$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.05$ (n.s.)

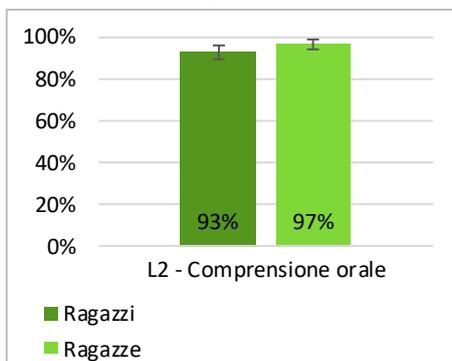
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



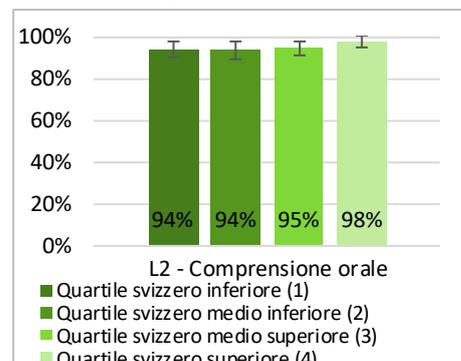
Argovia vs cantoni di riferimento $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



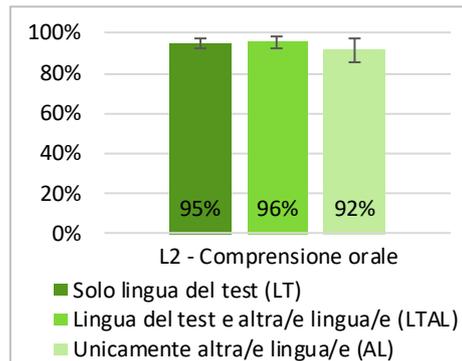
Ragazzi vs ragazze $d=.19$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



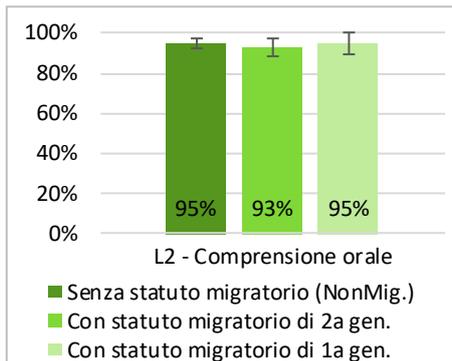
(1) vs (2) $d=.00$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.20$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.02$ (n.s.); LT vs AL $d=.14$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

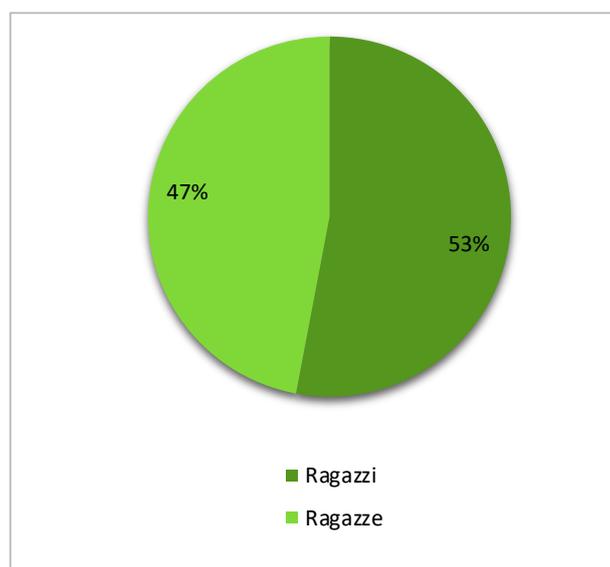


Turgovia

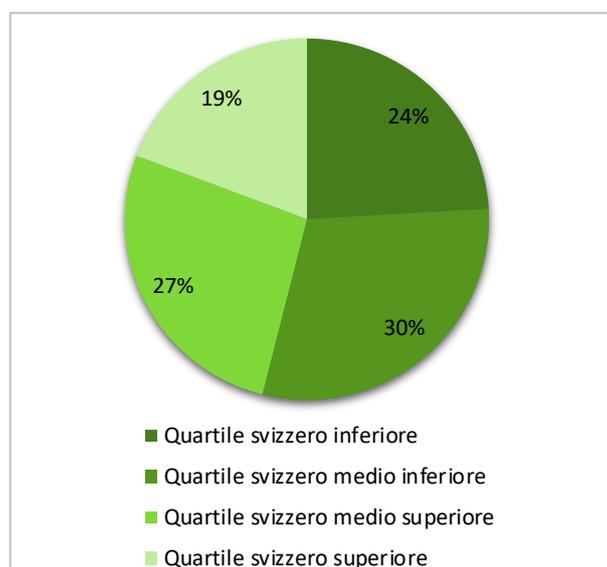
Popolazione e campione

	Turgovia	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.3%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.6%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.1%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	927	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	2'800	76'985
Copertura stimata	99.1%	97.1%

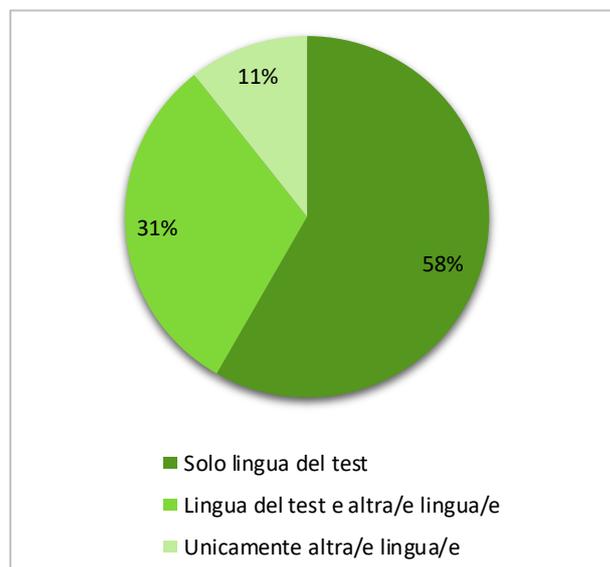
Genere



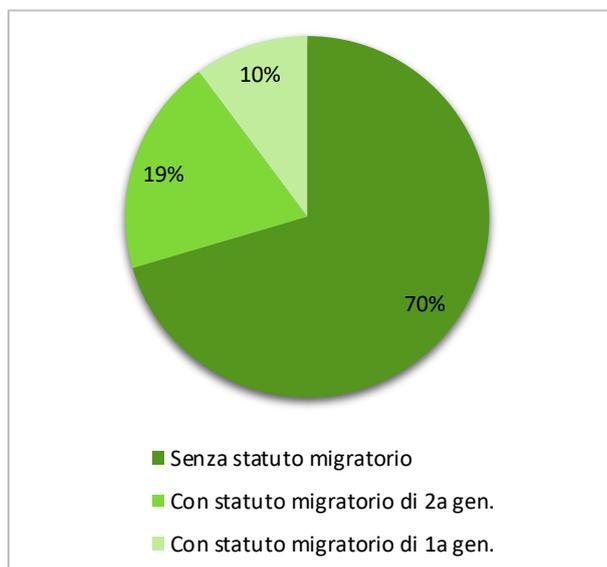
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



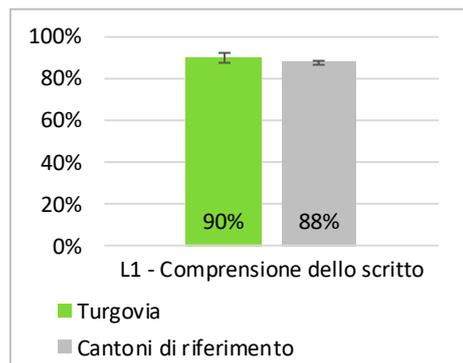
Statuto migratorio





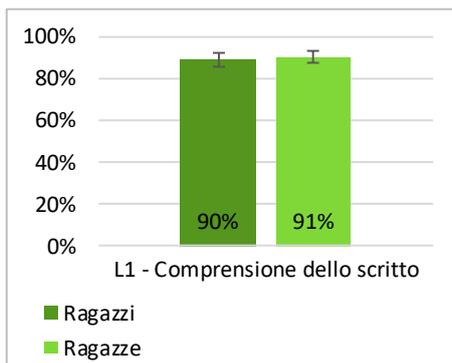
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



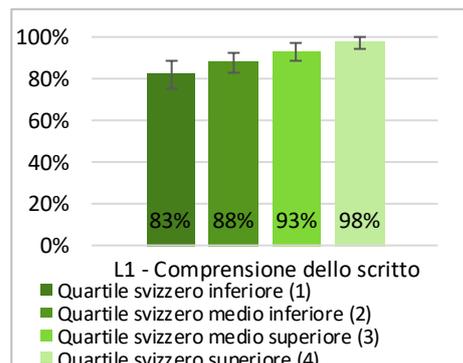
Turgovia vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



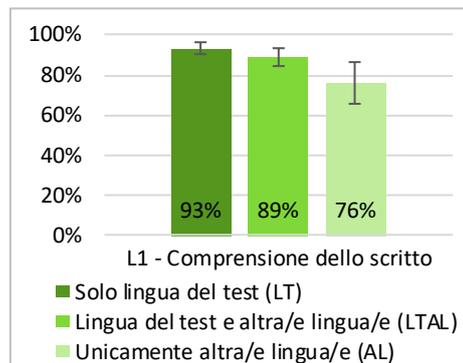
Ragazzi vs ragazze $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



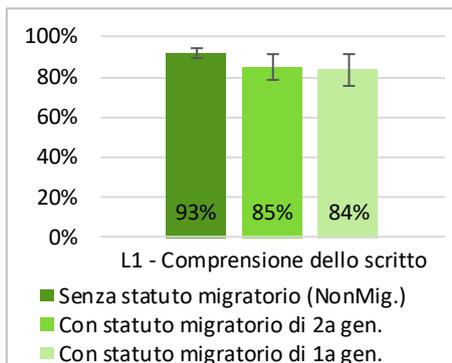
(1) vs (2) $d=.16$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.17$ (n.s.); LT vs AL $d=.49$; LTAL vs AL $d=.33$ (n.s.)

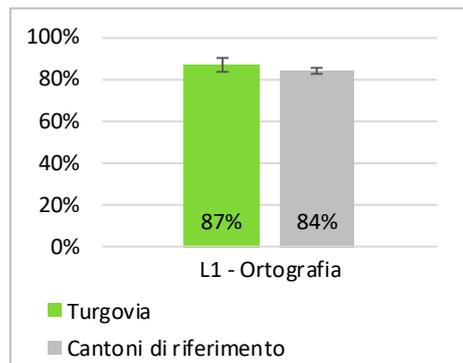
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.24$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.03$ (n.s.)

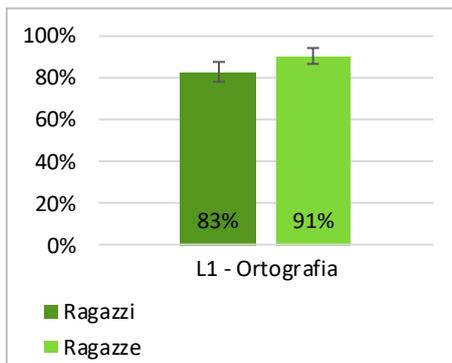
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



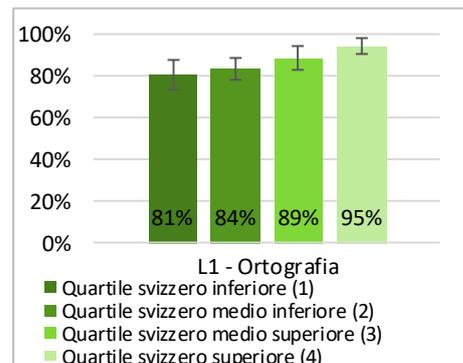
Turgovia vs cantoni di riferimento $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



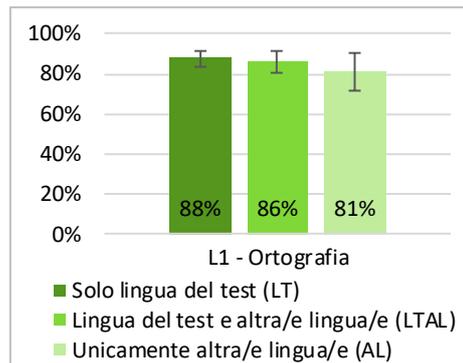
Ragazzi vs ragazze $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



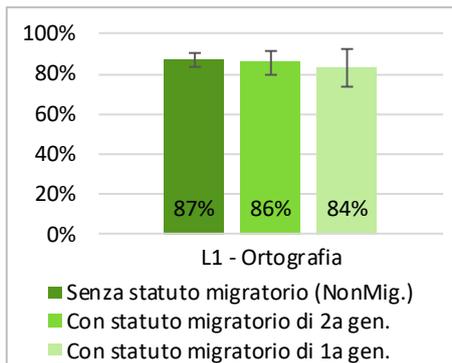
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.43$; (2) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.19$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

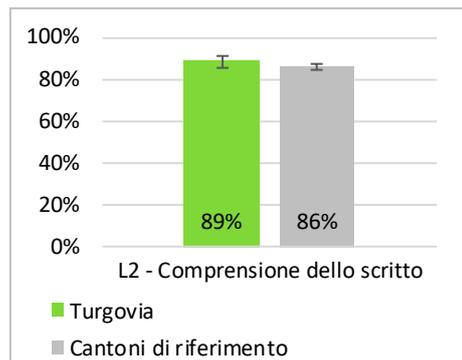


NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.10$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.)



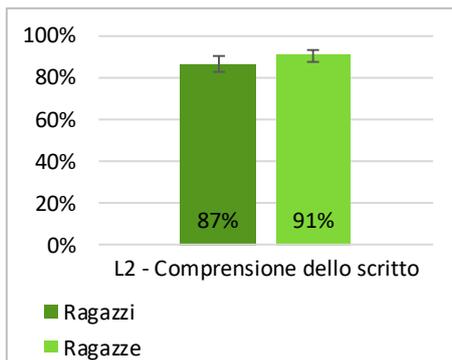
L2 Inglese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



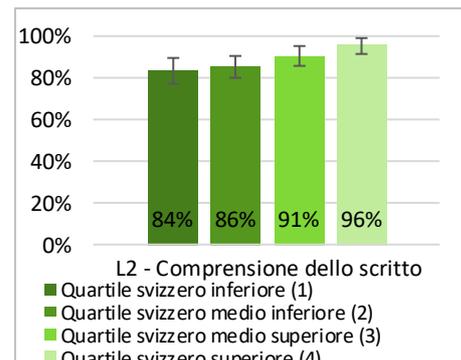
Turgovia vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



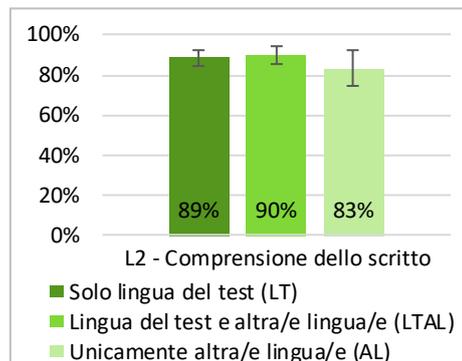
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



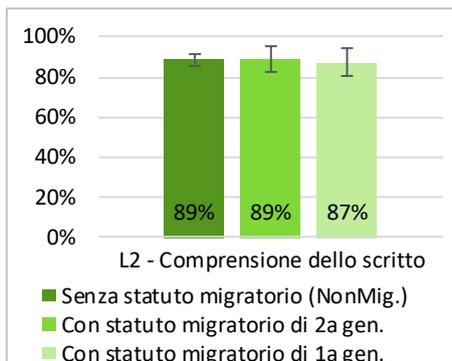
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.40$; (2) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$; (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.15$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.20$ (n.s.)

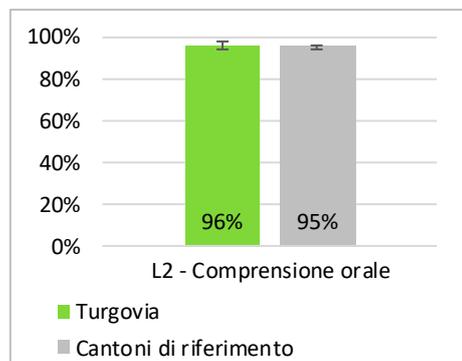
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.00$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.)

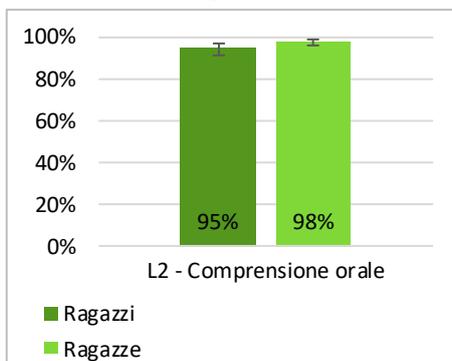
L2 Inglese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



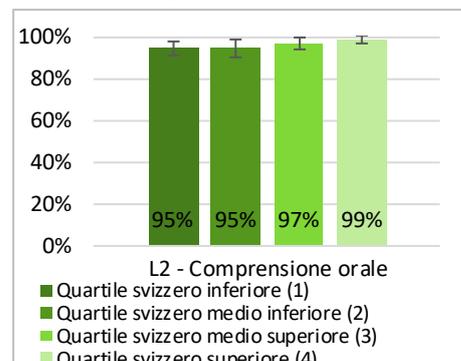
Turgovia vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



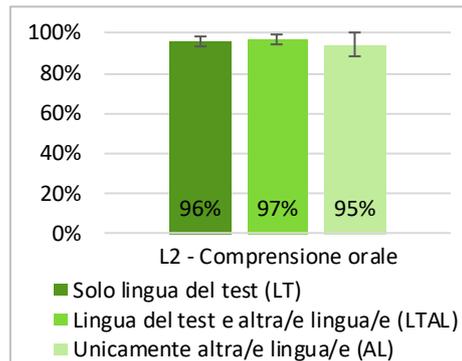
Ragazzi vs ragazze $d=.16$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



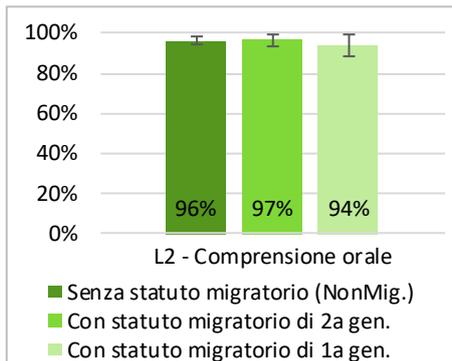
(1) vs (2) $d=.01$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.11$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.07$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.03$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.11$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)

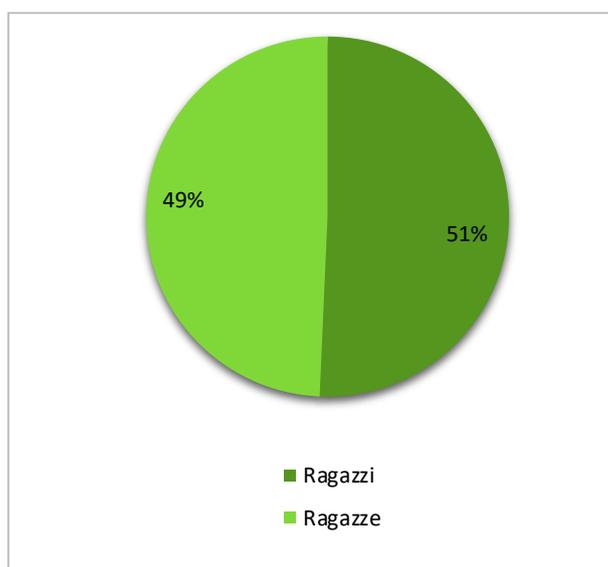


Ticino

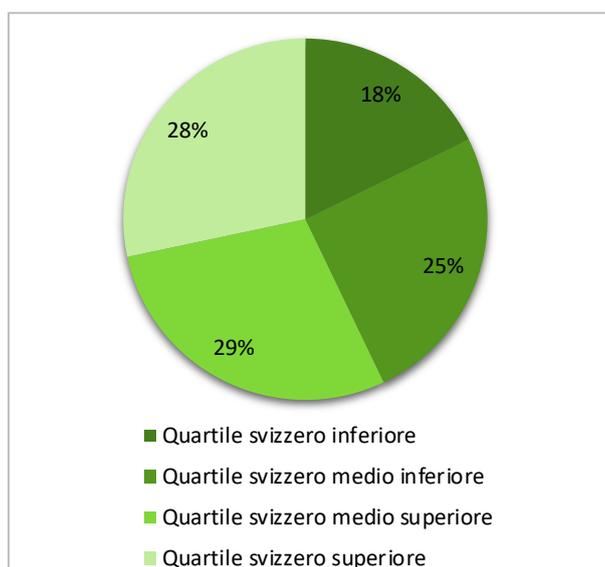
Popolazione e campione

	Ticino	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	2.1%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.8%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.0%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	744	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	3'135	76'985
Copertura stimata	96.1%	97.1%

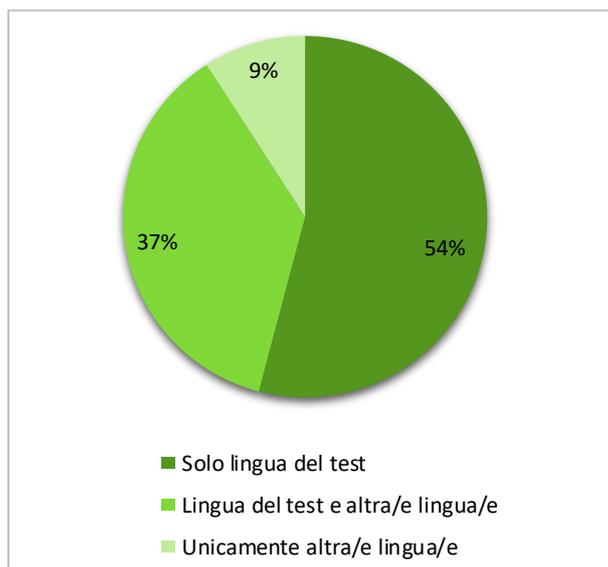
Genere



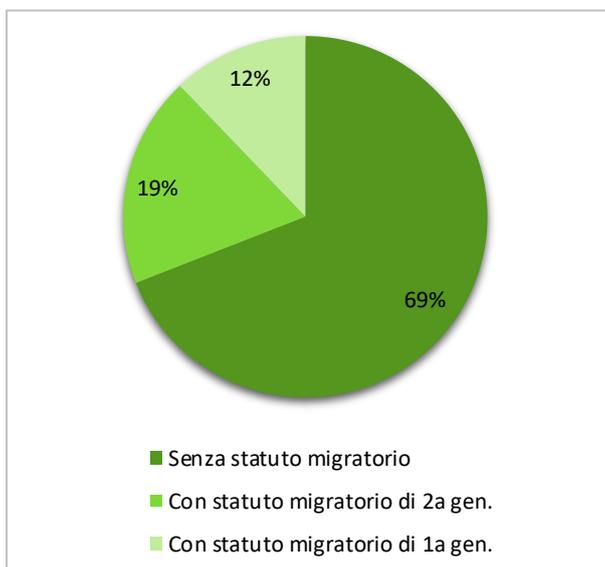
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



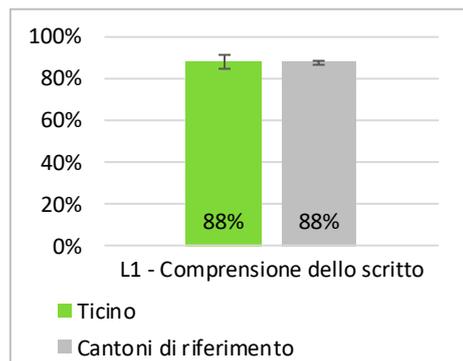
Statuto migratorio





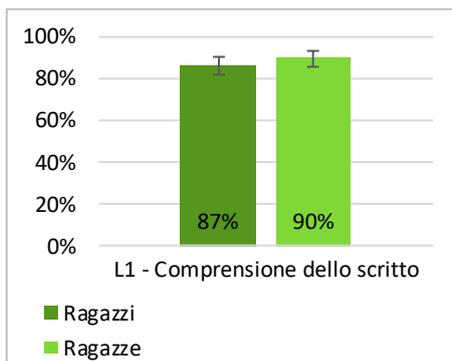
L1 Italiano – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



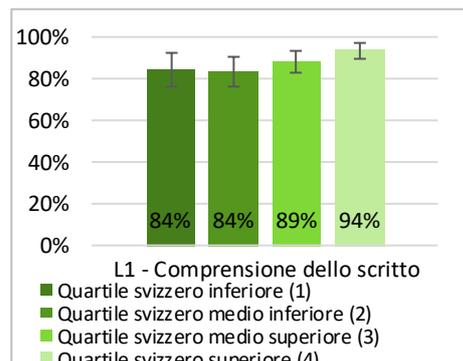
Ticino vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



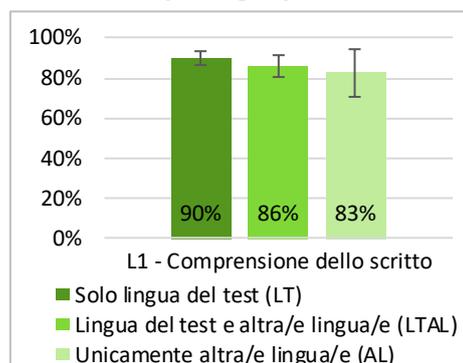
Ragazzi vs ragazze $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



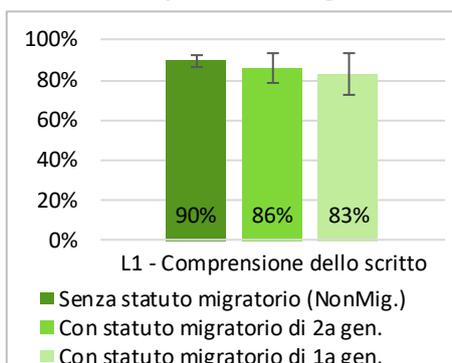
(1) vs (2) $d=.02$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.13$ (n.s.); LT vs AL $d=.22$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

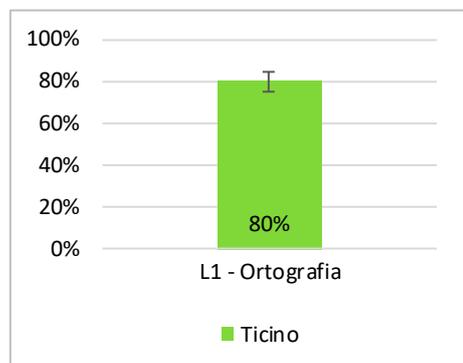
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



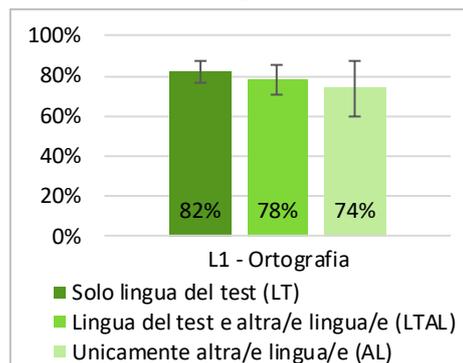
NonMig vs 2a gen. $d=.11$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.20$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.09$ (n.s.)

L1 Italiano – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali

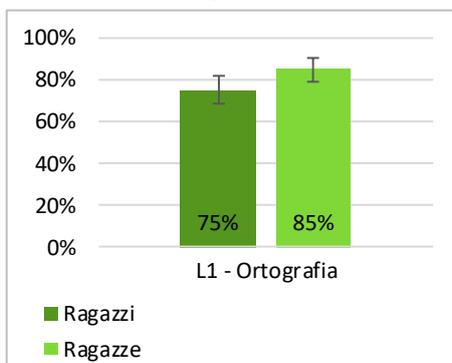


Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



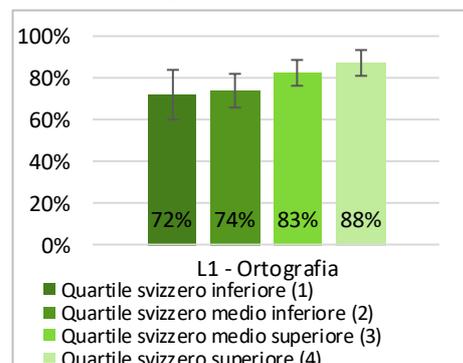
LT vs LTAL $d=.10$ (n.s.); LT vs AL $d=.20$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



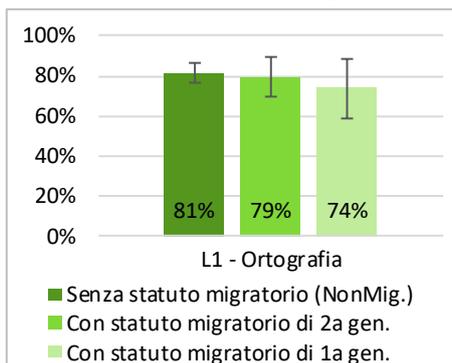
Ragazzi vs ragazze $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.39$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.36$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

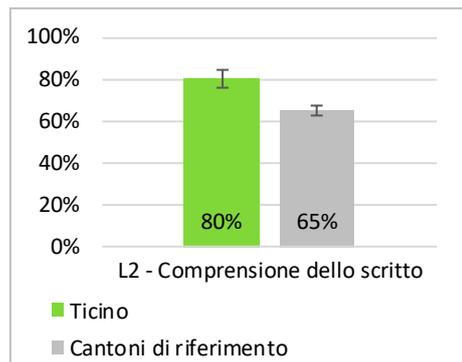


NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.13$ (n.s.)



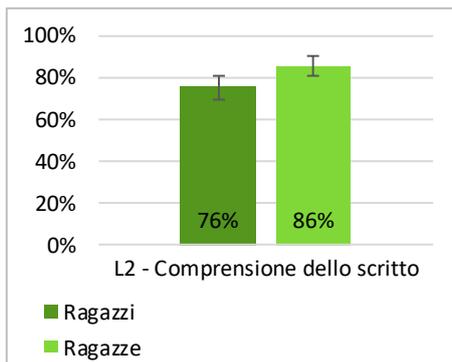
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



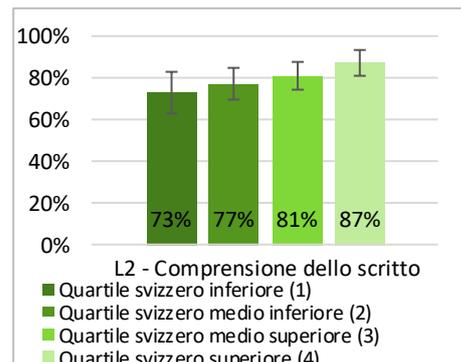
Ticino vs cantoni di riferimento $d=.35$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



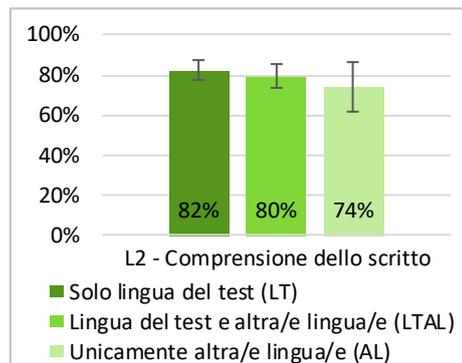
Ragazzi vs ragazze $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



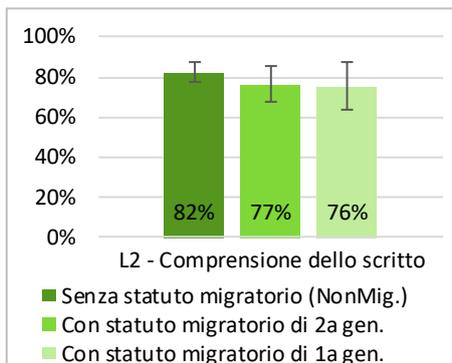
(1) vs (2) $d=.09$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.07$ (n.s.); LT vs AL $d=.20$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.14$ (n.s.)

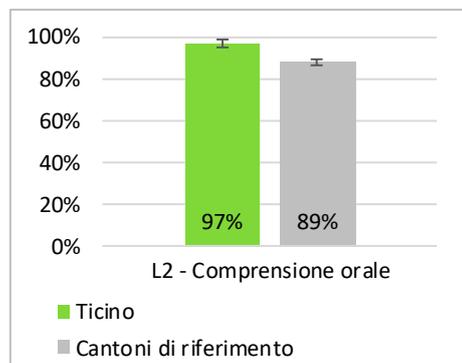
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.15$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.17$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.)

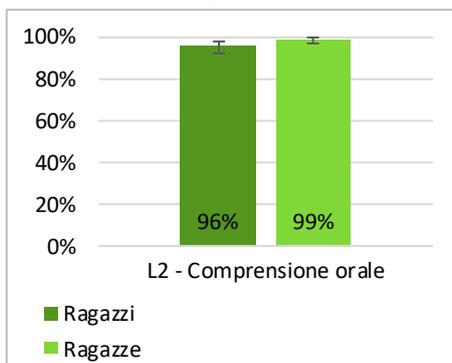
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



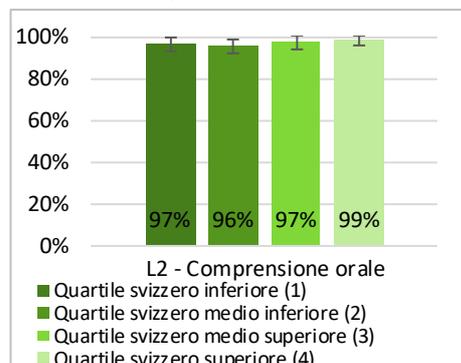
Ticino vs cantoni di riferimento $d=.34$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



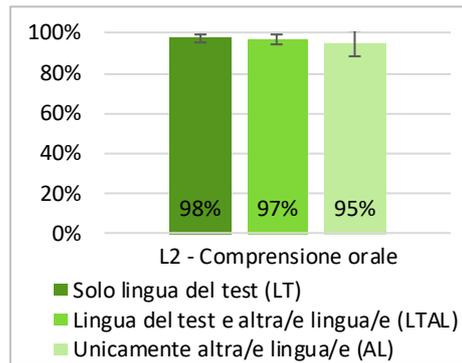
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



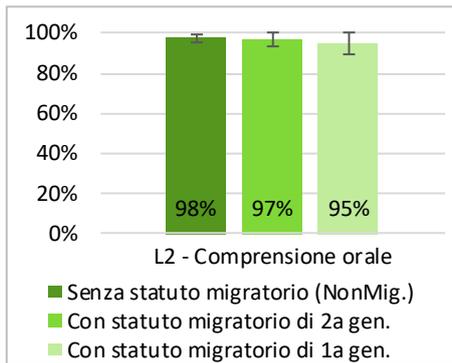
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.16$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.05$ (n.s.); LT vs AL $d=.14$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.03$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.14$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.11$ (n.s.)

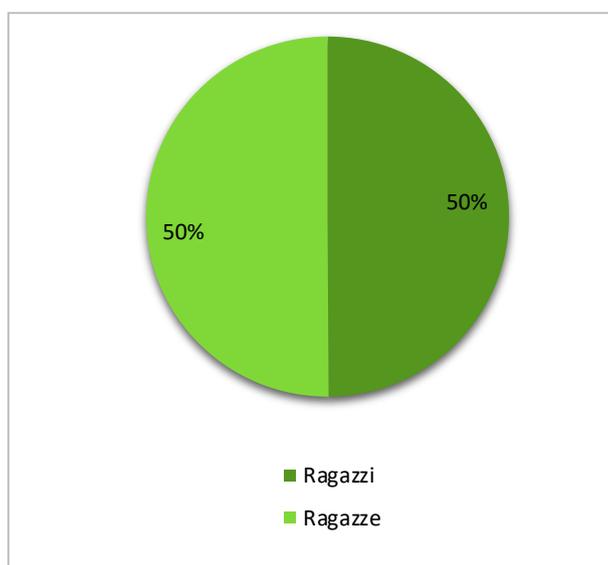


Vaud

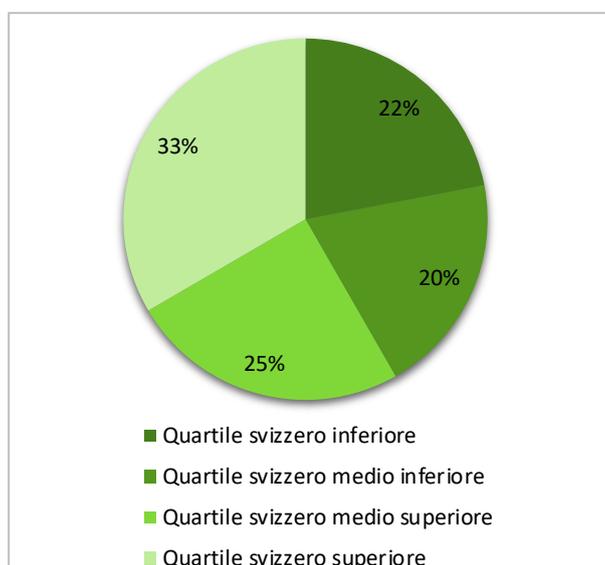
Popolazione e campione

	Vaud	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	2.3%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.1%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.7%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	928	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	7'982	76'985
Copertura stimata	96.6%	97.1%

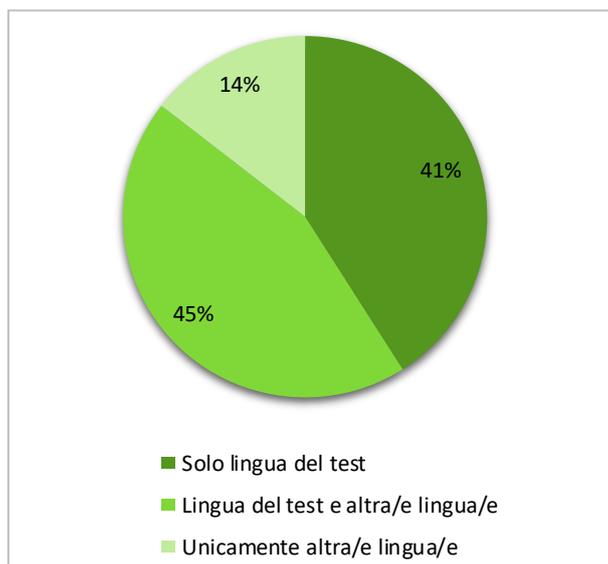
Genere



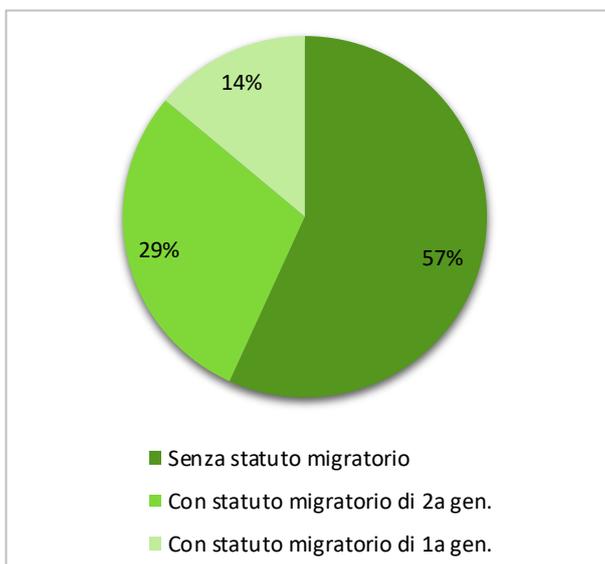
Condizione sociale



Lingua parlata a casa

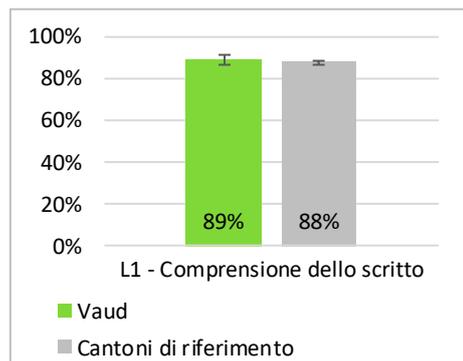


Statuto migratorio



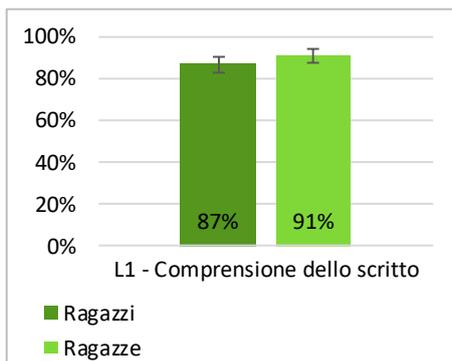
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



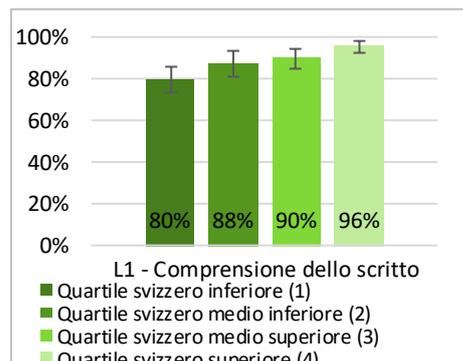
Vaud vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



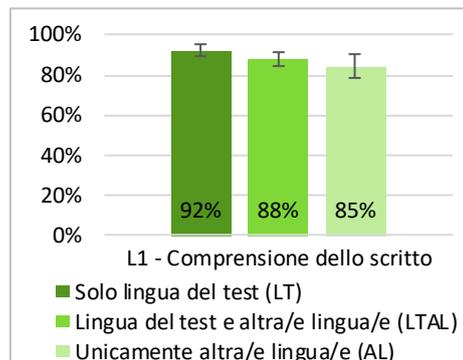
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



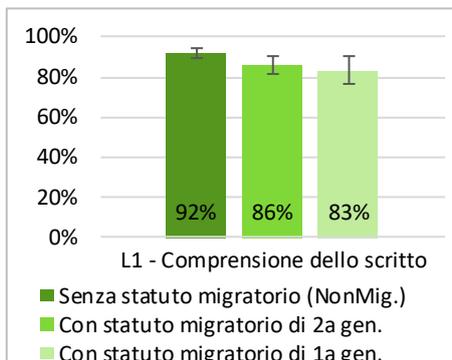
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.28$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.50$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.14$ (n.s.); LT vs AL $d=.24$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

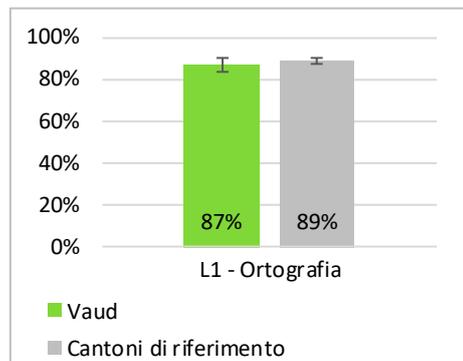
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.19$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.27$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

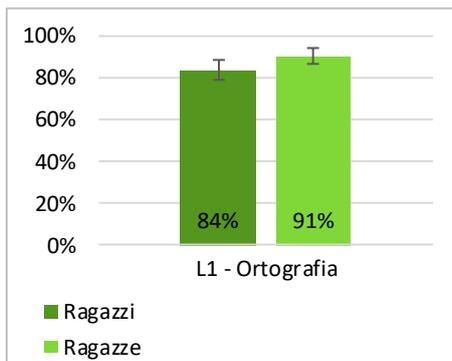
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



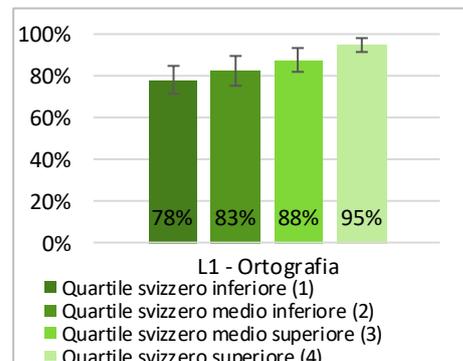
Vaud vs cantoni di riferimento $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



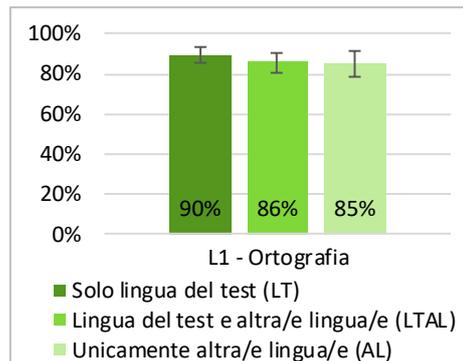
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



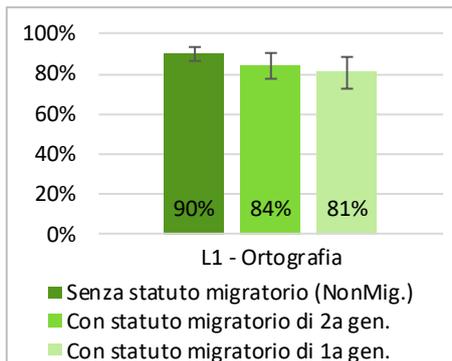
(1) vs (2) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.25$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.51$; (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.39$; (3) vs (4) $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.12$ (n.s.); LT vs AL $d=.13$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

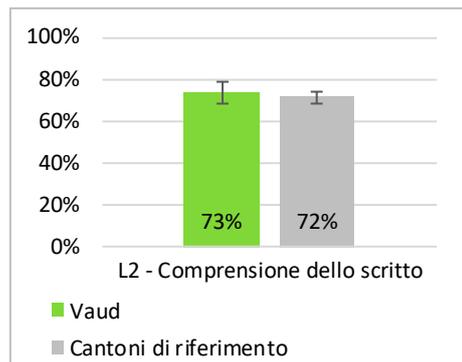
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.18$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.28$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.09$ (n.s.)

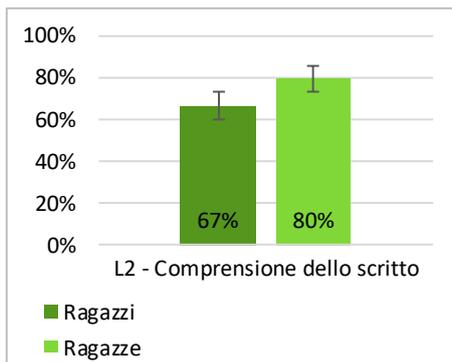
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



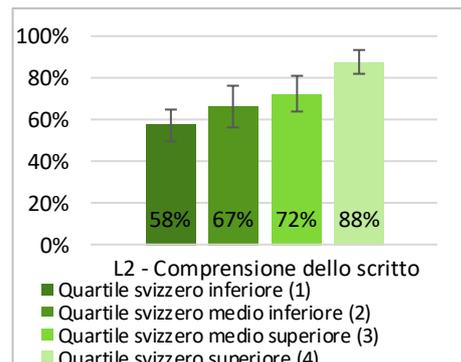
Vaud vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



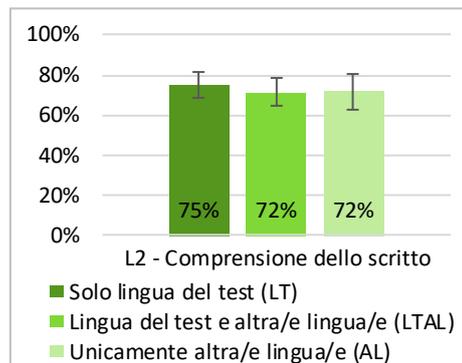
Ragazzi vs ragazze $d=.29$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



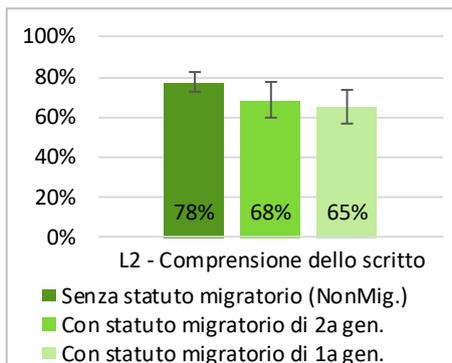
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.73$; (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.52$; (3) vs (4) $d=.40$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.08$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

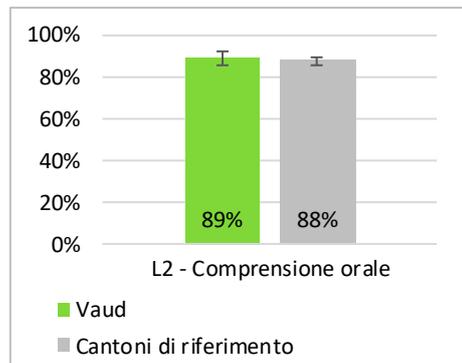
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.21$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.28$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

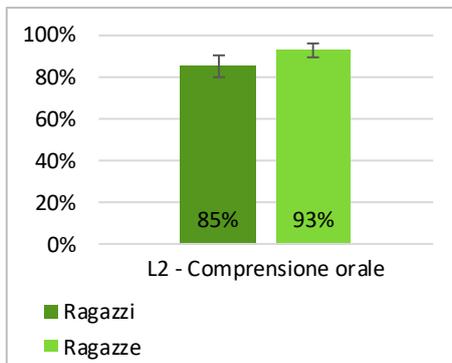
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



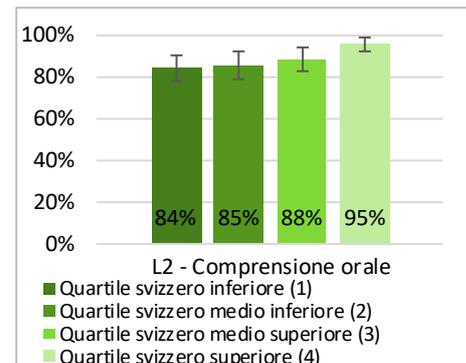
Vaud vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



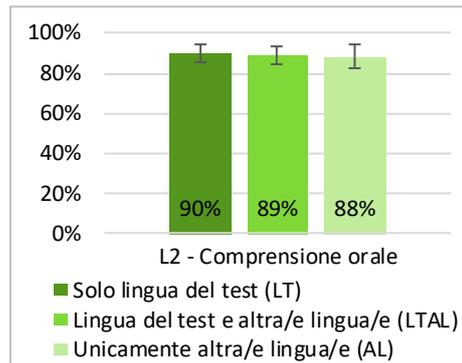
Ragazzi vs ragazze $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



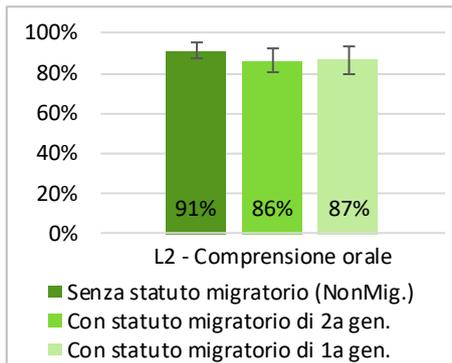
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.37$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.26$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.04$ (n.s.); LT vs AL $d=.05$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.16$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.14$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.)

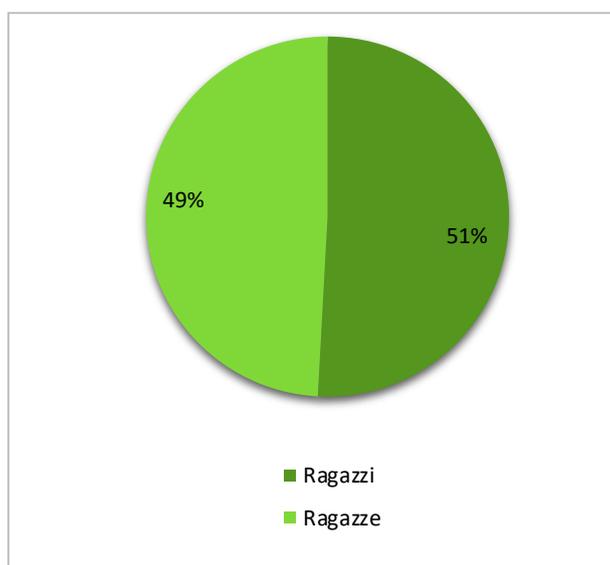


Vallese
parte francofona

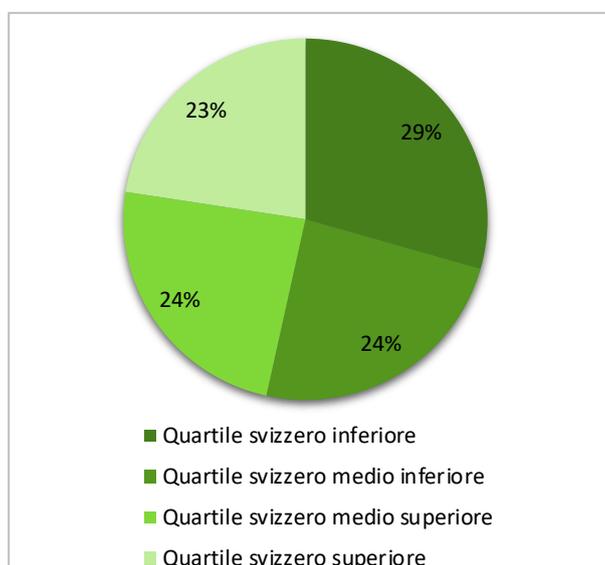
Popolazione e campione

	Vallese_f	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	98.0%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.8%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	3.2%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.3%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	944	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	2'425	76'985
Copertura stimata	96.0%	97.1%

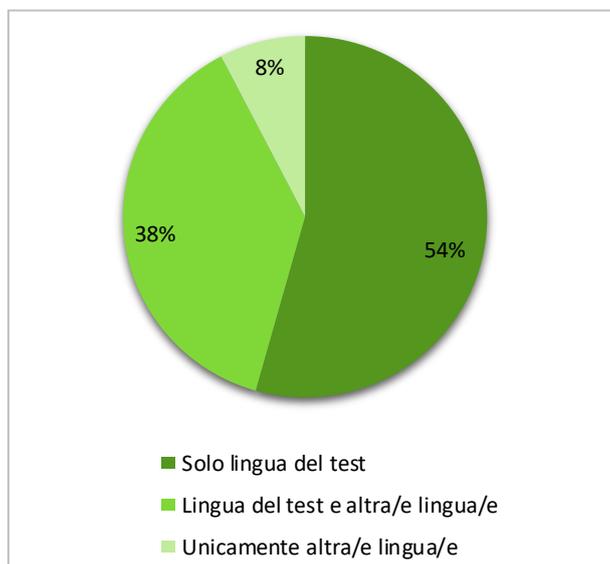
Genere



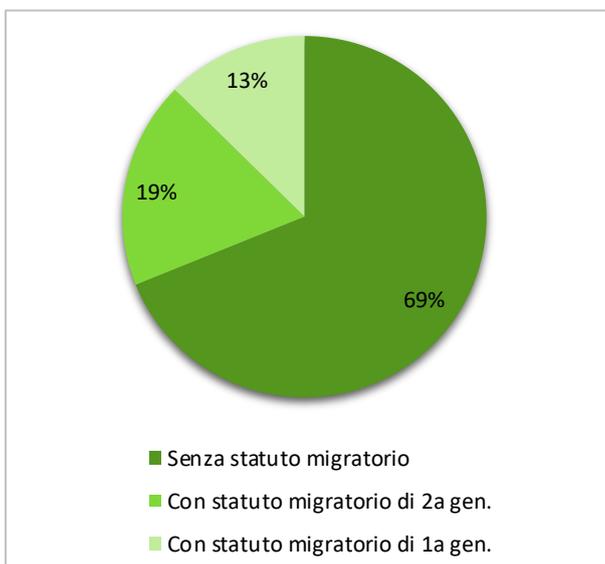
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



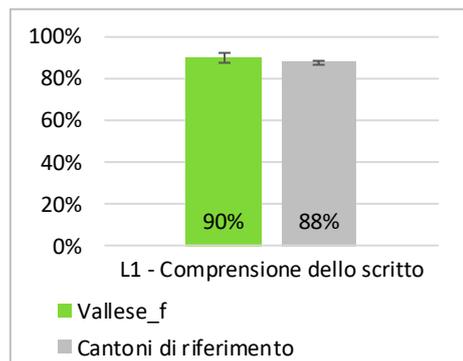
Statuto migratorio





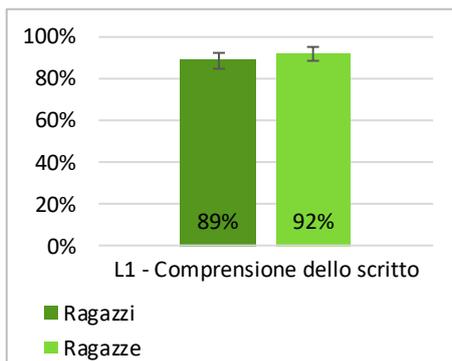
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



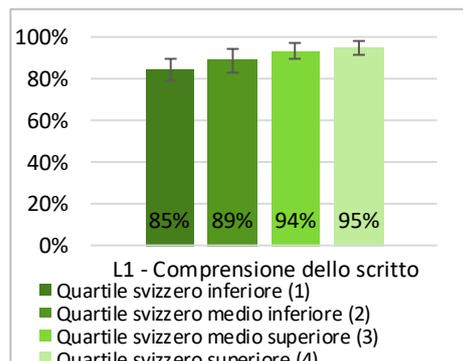
Vallese_f vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



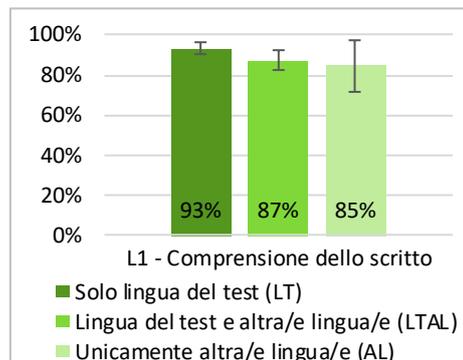
Ragazzi vs ragazze $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



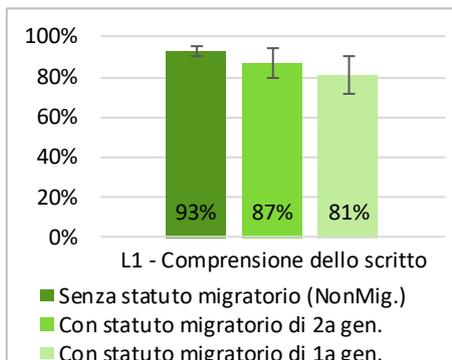
(1) vs (2) $d=.13$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.29$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.36$; (2) vs (3) $d=.16$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.20$ (n.s.); LT vs AL $d=.27$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

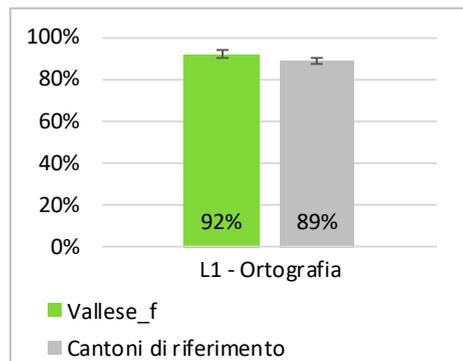
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.19$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.35$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.16$ (n.s.)

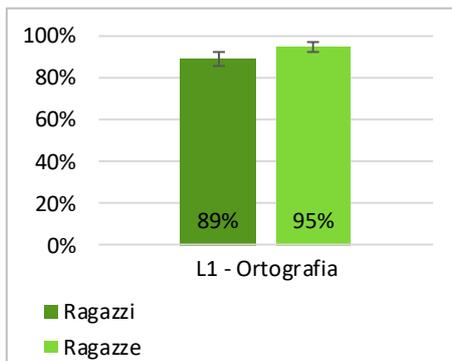
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



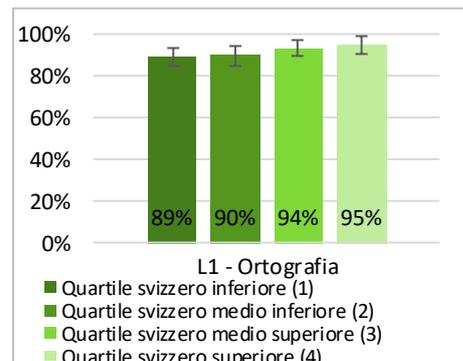
Vallese_f vs cantoni di riferimento $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



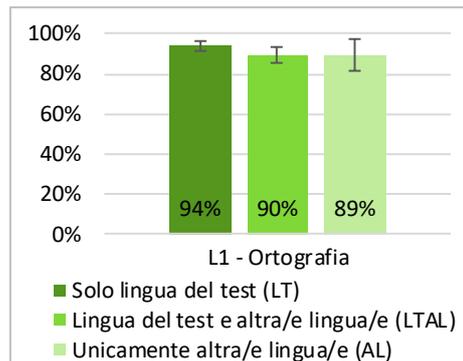
Ragazzi vs ragazze $d=.22$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



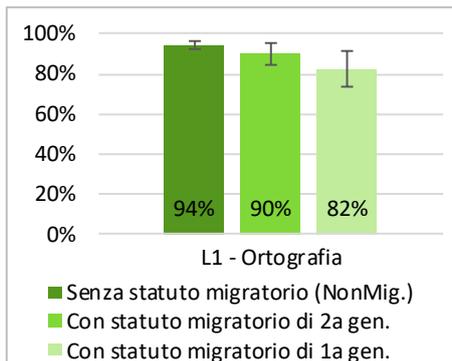
(1) vs (2) $d=.03$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.19$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.16$ (n.s.); LT vs AL $d=.16$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.01$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

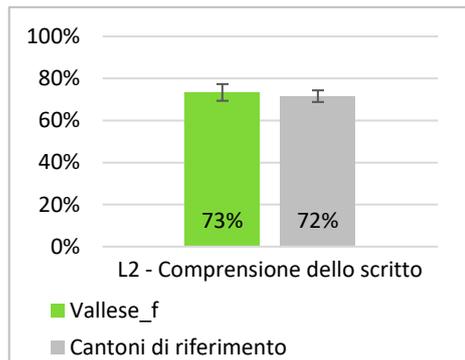


NonMig vs 2a gen. $d=.15$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.37$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.)



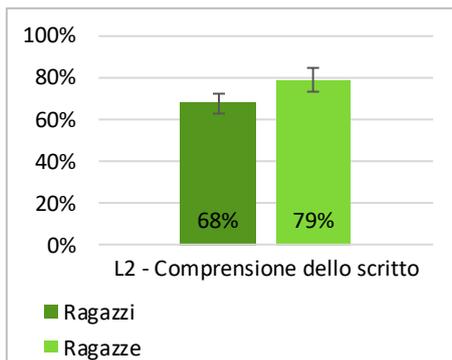
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



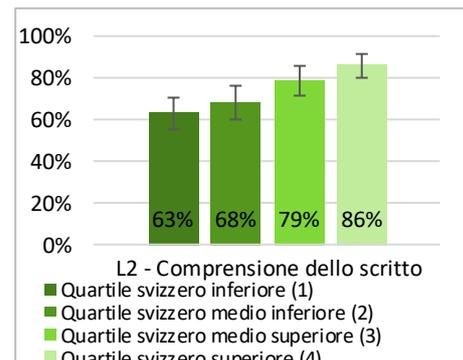
Vallese_f vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



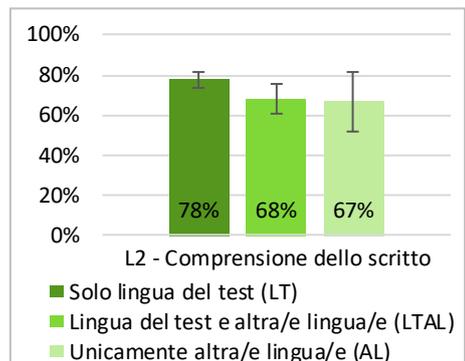
Ragazzi vs ragazze $d=.25$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



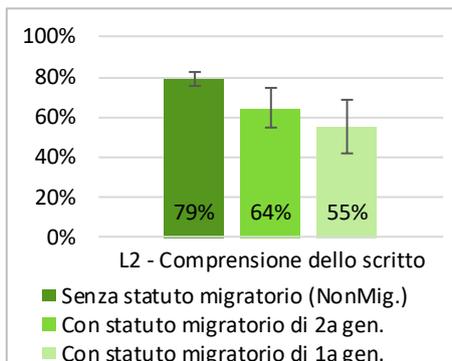
(1) vs (2) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$; (1) vs (4) $d=.55$; (2) vs (3) $d=.24$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.45$; (3) vs (4) $d=.21$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.22$ (n.s.); LT vs AL $d=.25$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

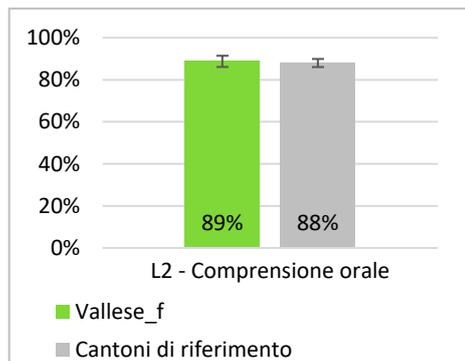
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.33$; nonMig vs 1a gen. $d=.52$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.)

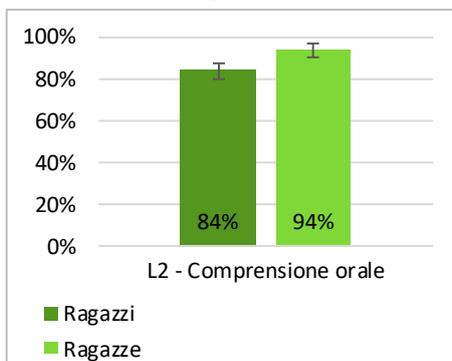
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



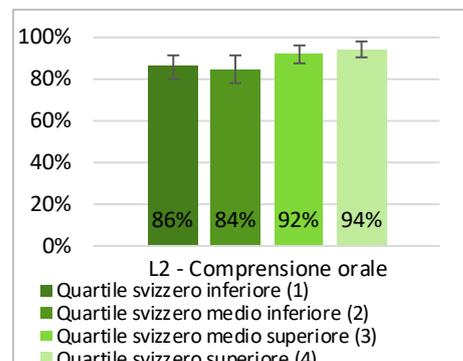
Vallese_f vs cantoni di riferimento $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



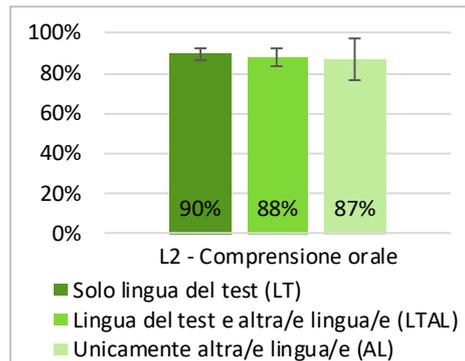
Ragazzi vs ragazze $d=.31$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



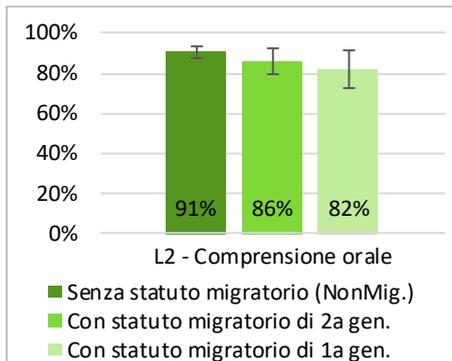
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.27$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.09$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.14$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.26$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.12$ (n.s.)

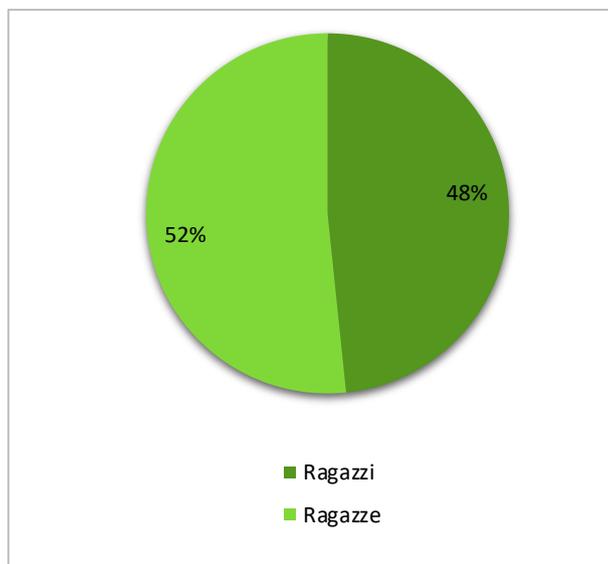


Vallese
parte germanofona

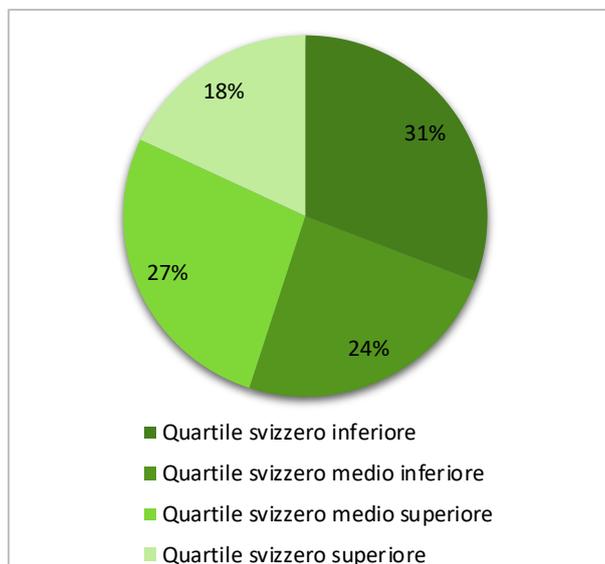
Popolazione e campione

	Vallese_d	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	0.8%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	2.0%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	98.0%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	572	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	745	76'985
Copertura stimata	97.3%	97.1%

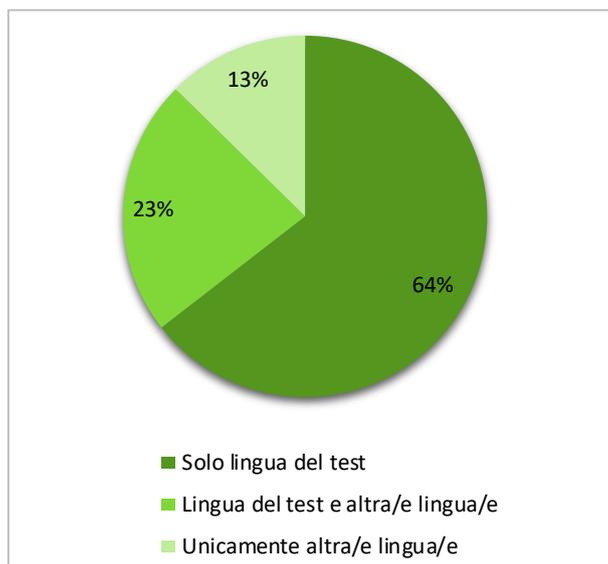
Genere



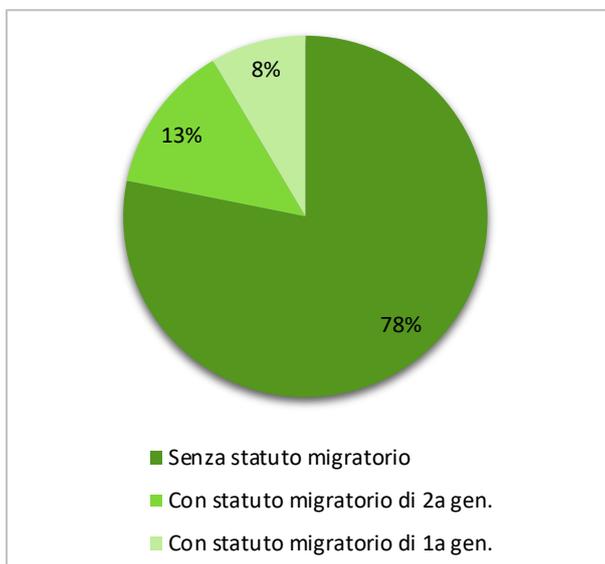
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



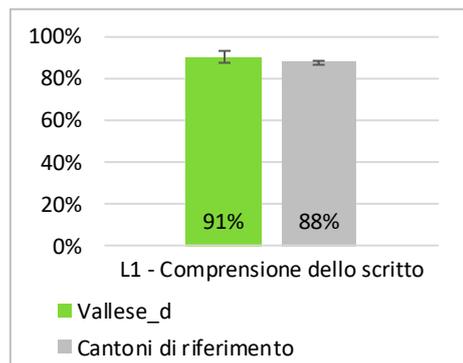
Statuto migratorio





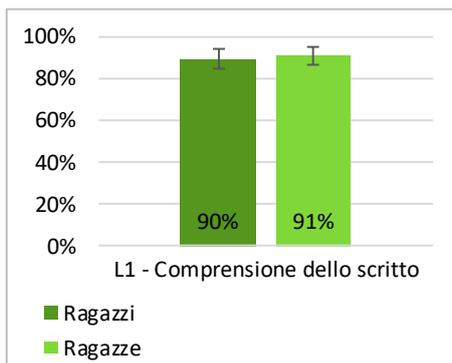
L1 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



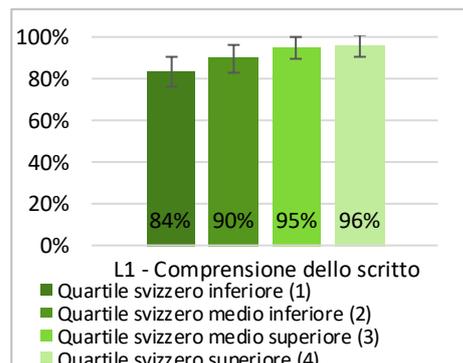
Vallese_d vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



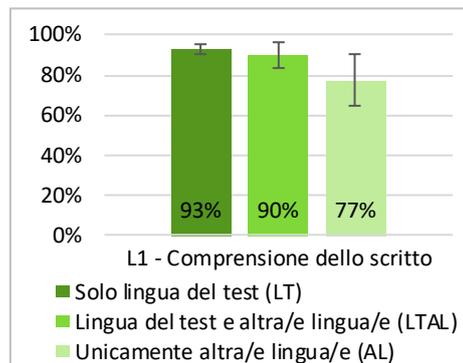
Ragazzi vs ragazze $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



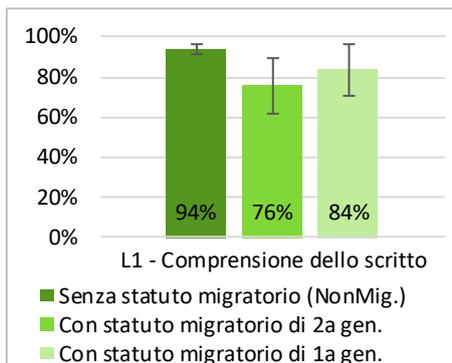
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.39$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.24$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.11$ (n.s.); LT vs AL $d=.45$; LTAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

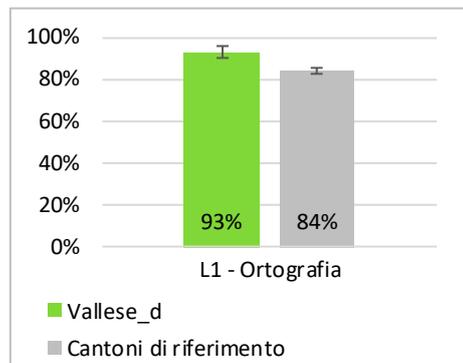
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.52$; nonMig vs 1a gen. $d=.32$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.20$ (n.s.)

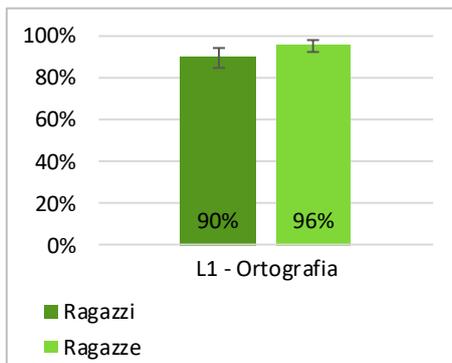
L1 Tedesco – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



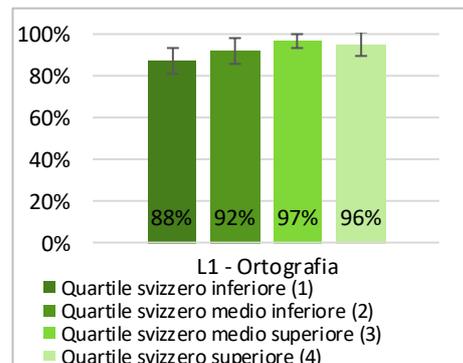
Vallese_d vs cantoni di riferimento $d=.27$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



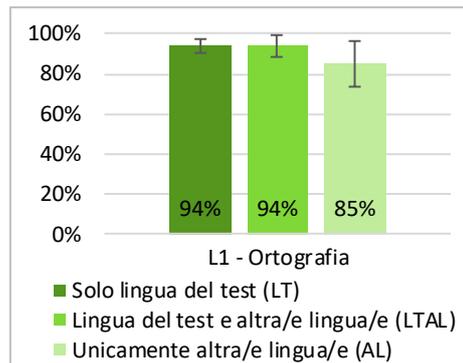
Ragazzi vs ragazze $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



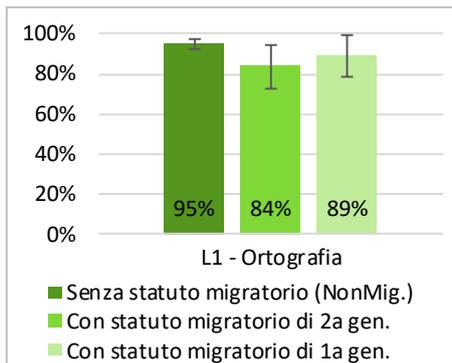
(1) vs (2) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.28$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.20$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.06$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.); LT vs AL $d=.30$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.29$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

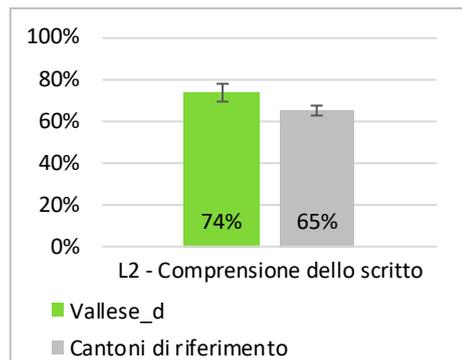


NonMig vs 2a gen. $d=.36$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.21$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.)



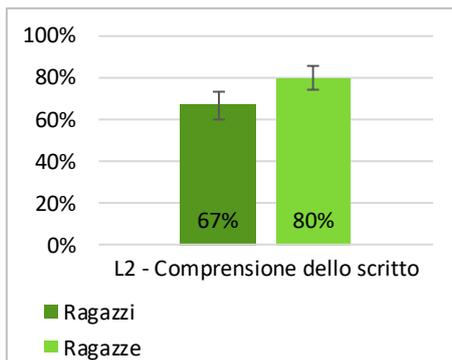
L2 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



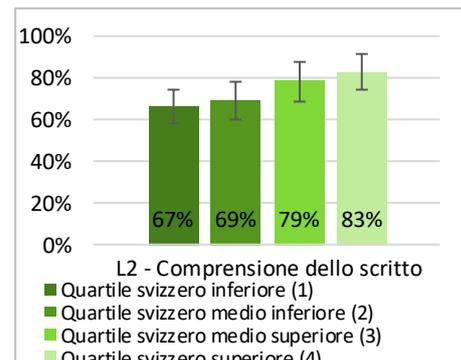
Vallese_d vs cantoni di riferimento $d=.18$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



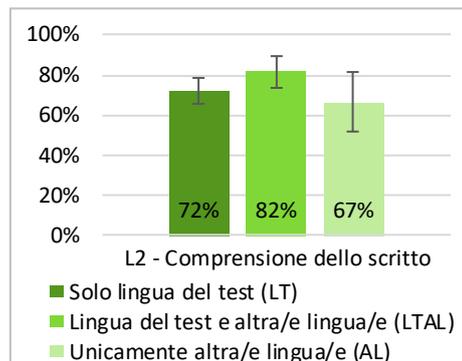
Ragazzi vs ragazze $d=.30$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



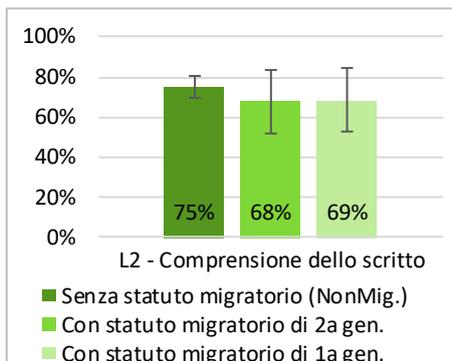
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.38$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.33$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.23$ (n.s.); LT vs AL $d=.12$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.35$ (n.s.)

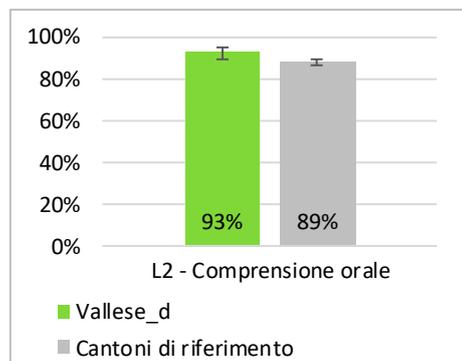
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.16$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.15$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.)

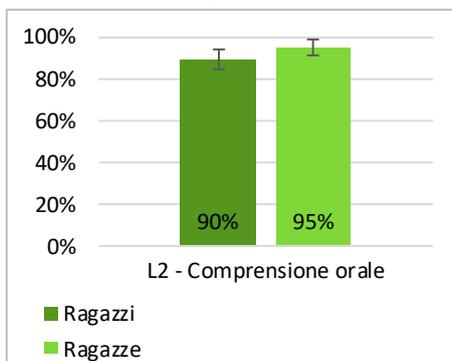
L2 Francese – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



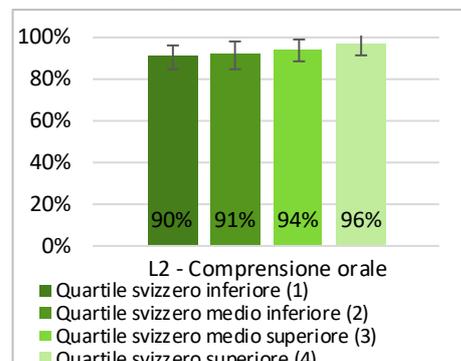
Vallese_d vs cantoni di riferimento $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



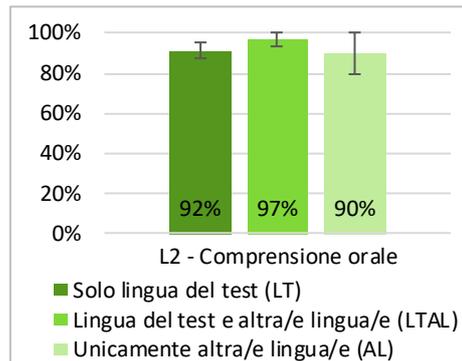
Ragazzi vs ragazze $d=.22$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



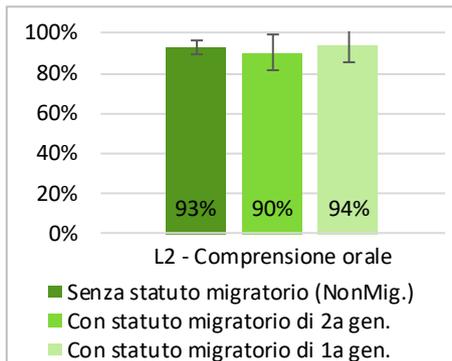
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.12$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.24$ (n.s.); LT vs AL $d=.04$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.27$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



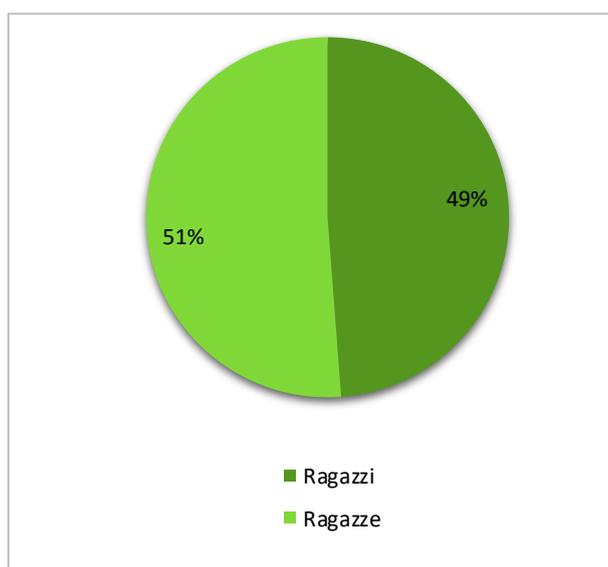
NonMig vs 2a gen. $d=.09$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.05$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.13$ (n.s.)



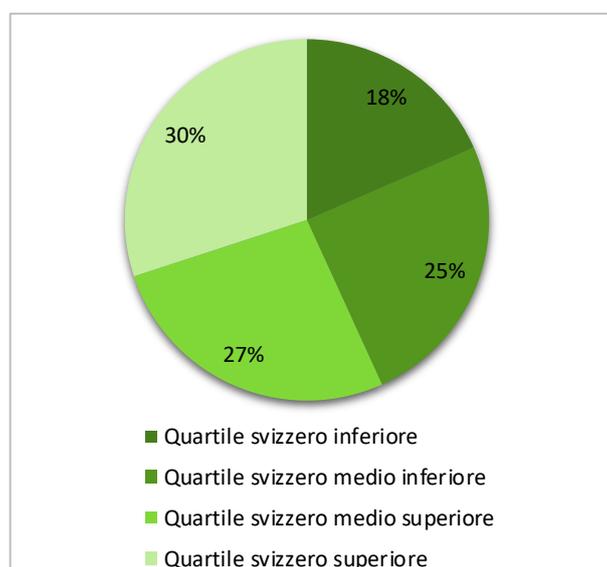
Popolazione e campione

	Neuchâtel	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.4%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.7%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.6%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	643	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	1'835	76'985
Copertura stimata	96.8%	97.1%

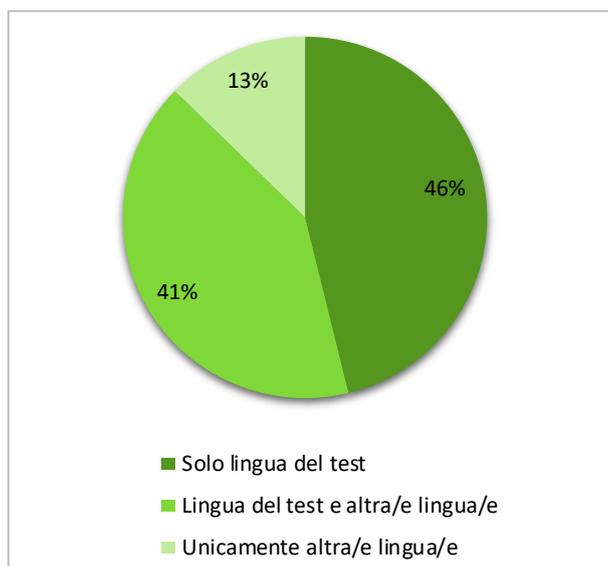
Genere



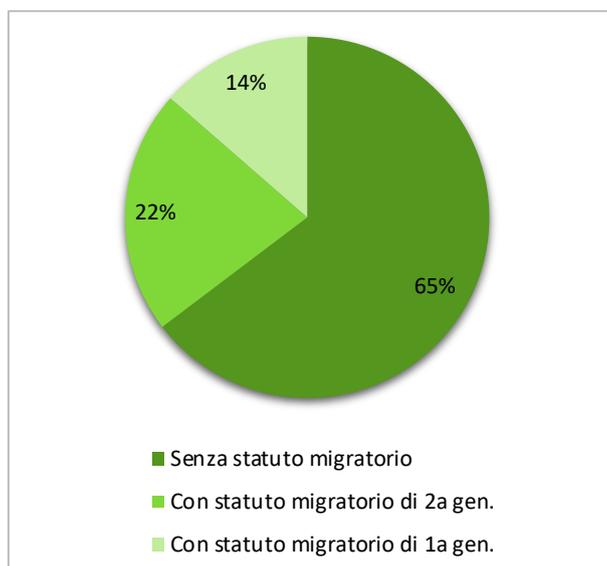
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



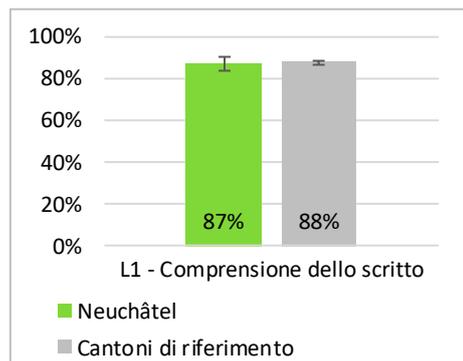
Statuto migratorio





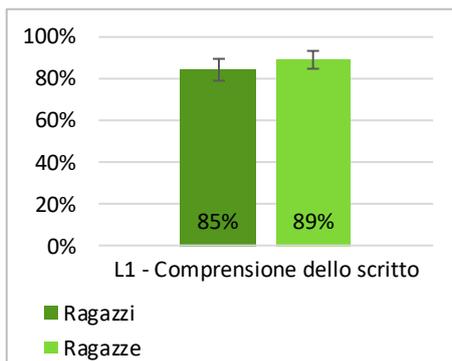
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



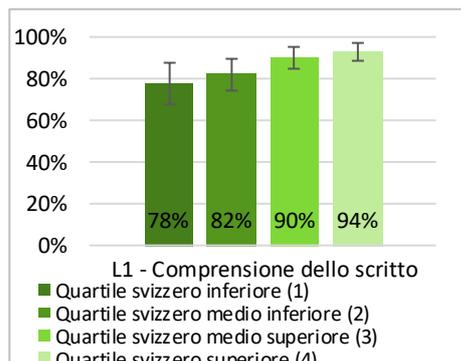
Neuchâtel vs cantoni di riferimento $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



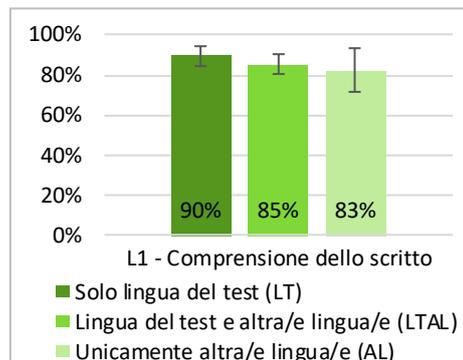
Ragazzi vs ragazze $d=.14$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



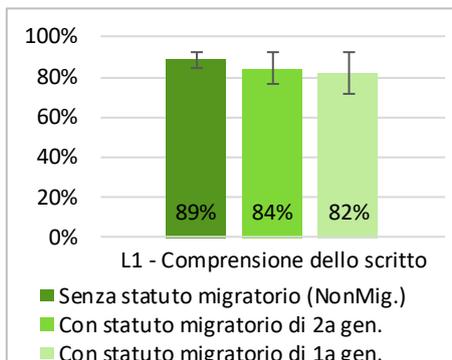
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.34$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.46$; (2) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.14$ (n.s.); LT vs AL $d=.21$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

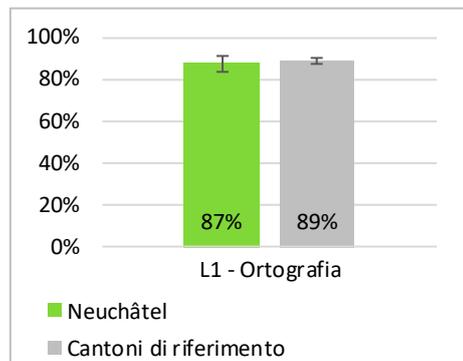
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.13$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.19$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.06$ (n.s.)

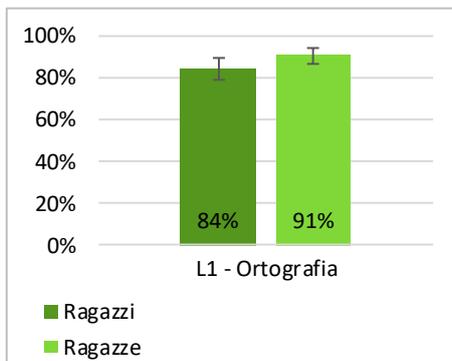
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



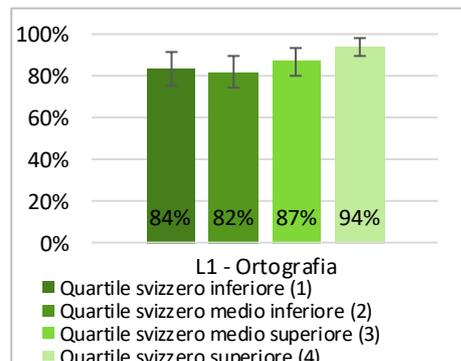
Neuchâtel vs cantoni di riferimento $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



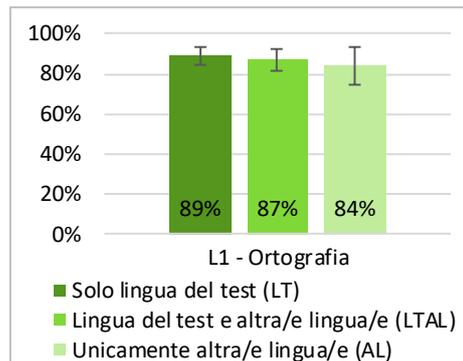
Ragazzi vs ragazze $d=.20$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



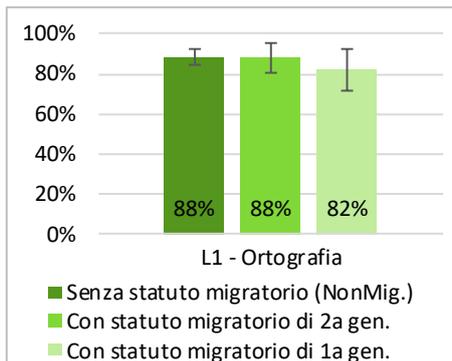
(1) vs (2) $d=.04$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.10$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.14$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.38$; (3) vs (4) $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.14$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

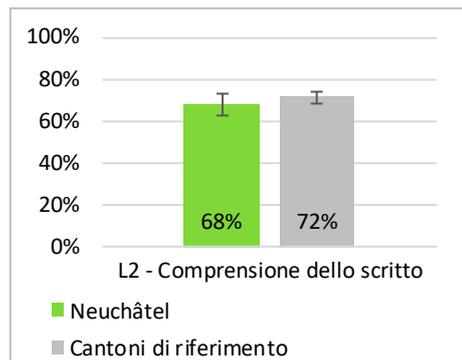


NonMig vs 2a gen. $d=.01$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.18$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.17$ (n.s.)



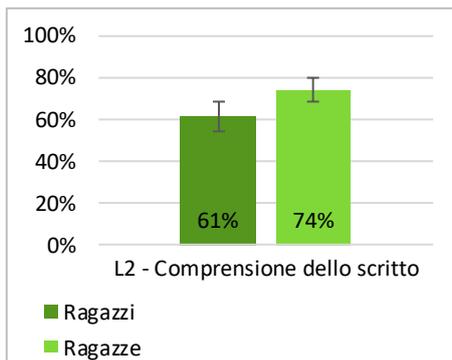
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



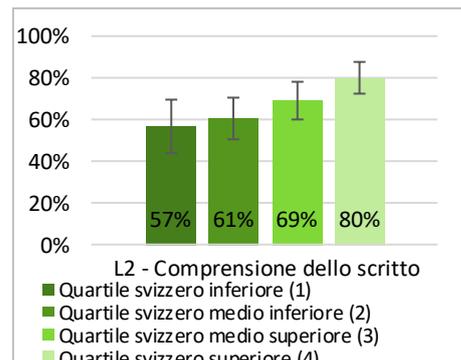
Neuchâtel vs cantoni di riferimento $d=.08$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



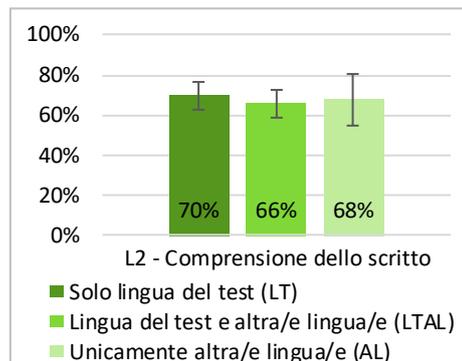
Ragazzi vs ragazze $d=.28$

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



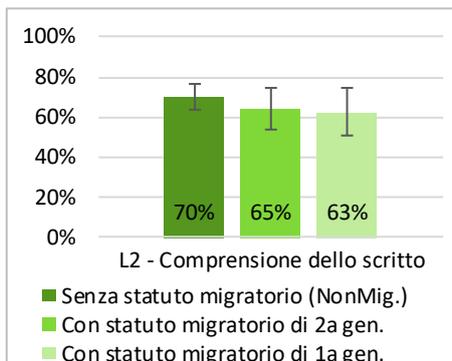
(1) vs (2) $d=.08$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.53$; (2) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.44$; (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.04$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

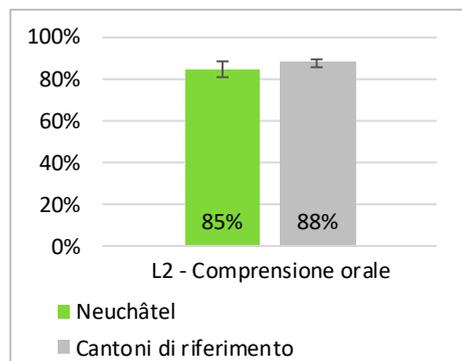
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.12$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.16$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.04$ (n.s.)

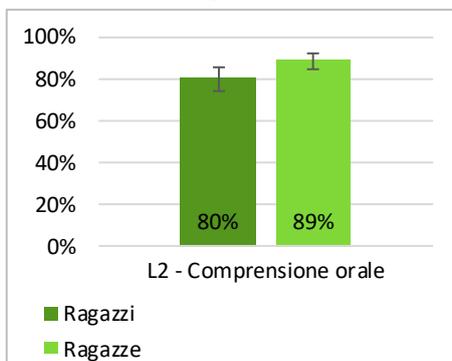
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



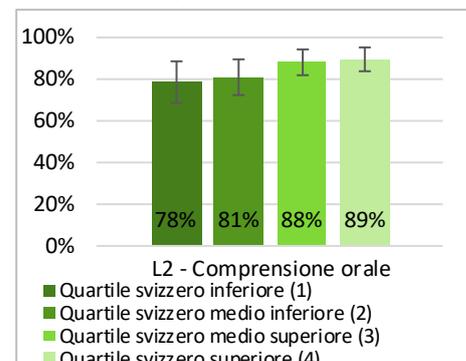
Neuchâtel vs cantoni di riferimento $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



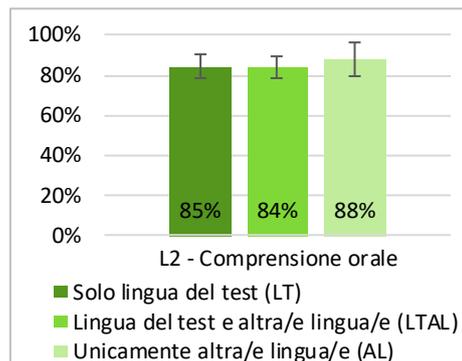
Ragazzi vs ragazze $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



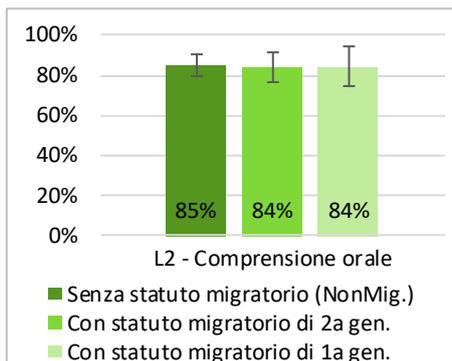
(1) vs (2) $d=.06$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.27$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.31$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.21$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.25$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.01$ (n.s.); LT vs AL $d=.09$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.03$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.01$ (n.s.)

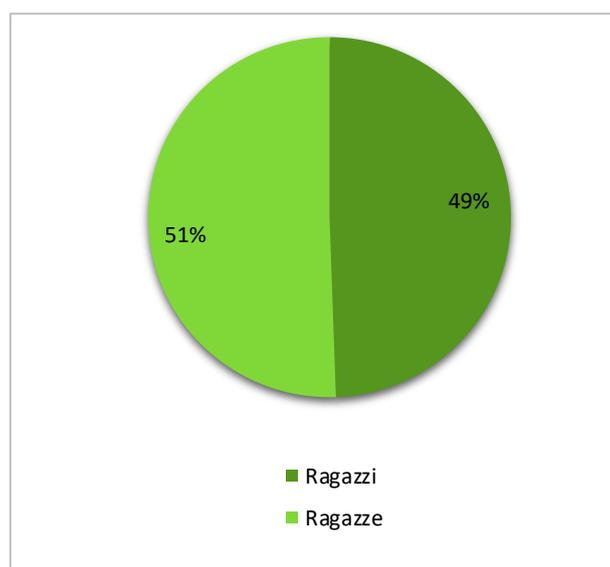


Ginevra

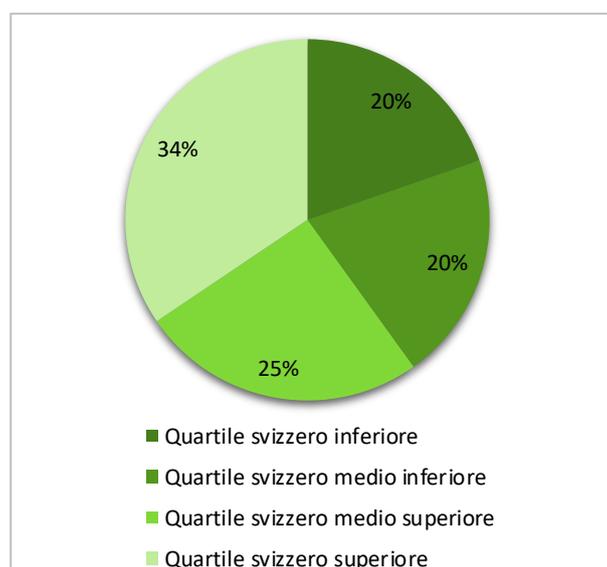
Popolazione e campione

	Ginevra	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a due stadi	-
Tasso di partecipazione delle scuole	100%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.3%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	1.5%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	97.0%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	892	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	4'610	76'985
Copertura stimata	97.2%	97.1%

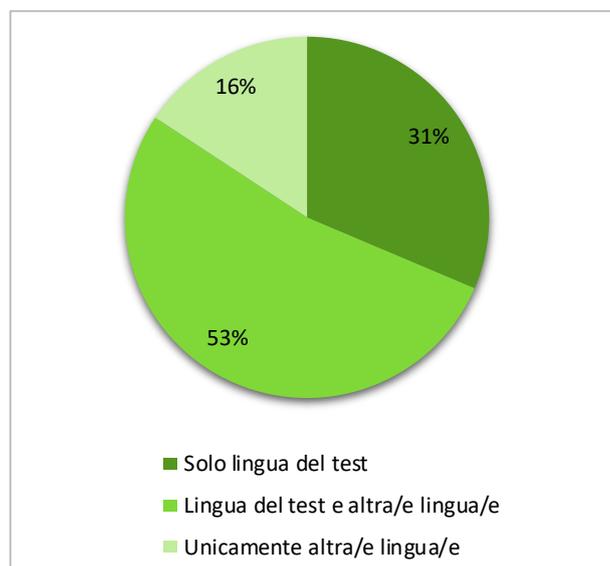
Genere



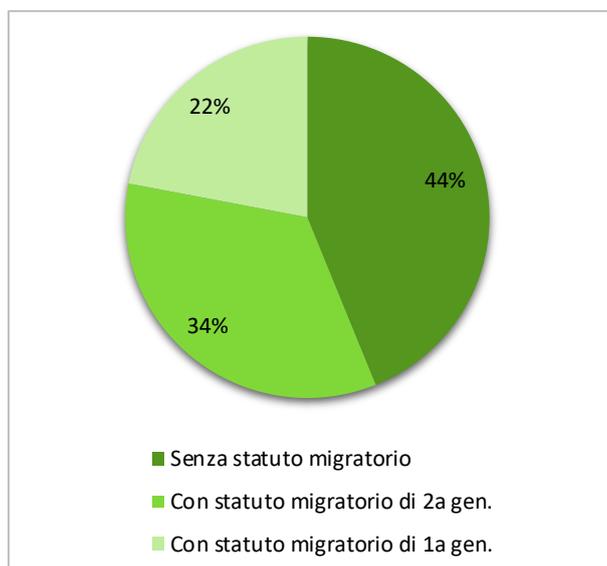
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



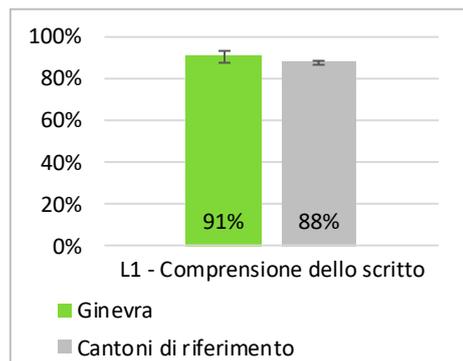
Statuto migratorio





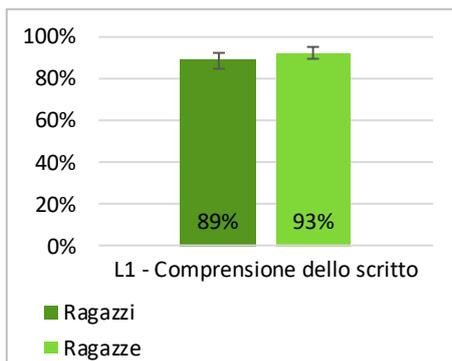
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



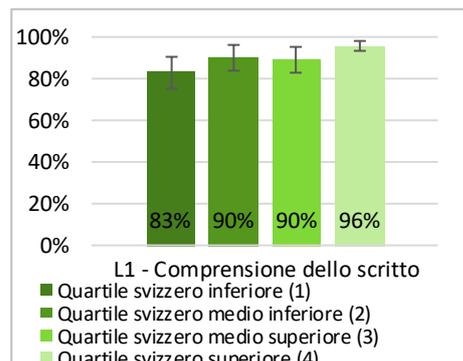
Ginevra vs cantoni di riferimento $d=.09$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



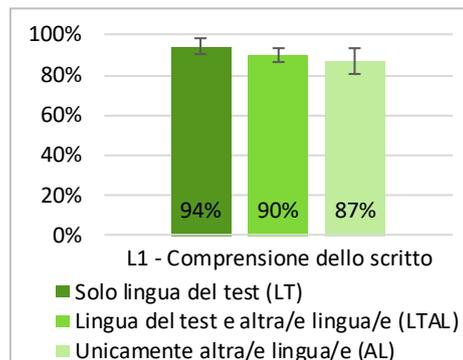
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



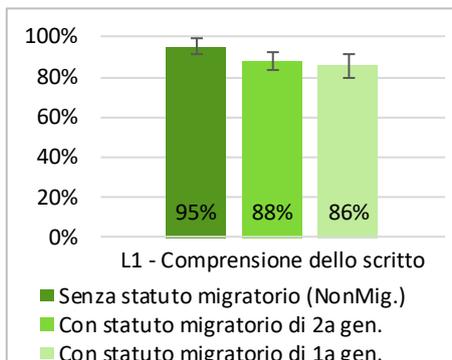
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.22$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.25$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.); LT vs AL $d=.25$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.07$ (n.s.)

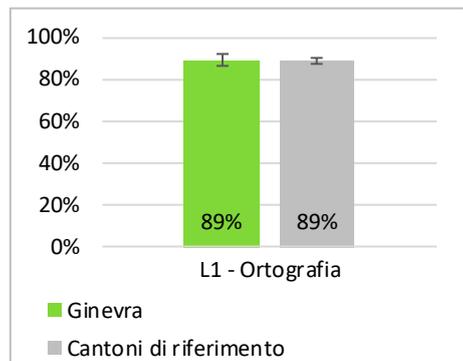
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.25$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.32$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

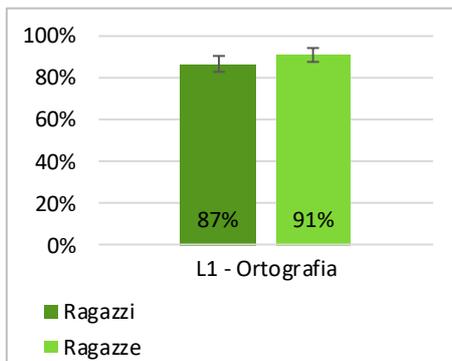
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



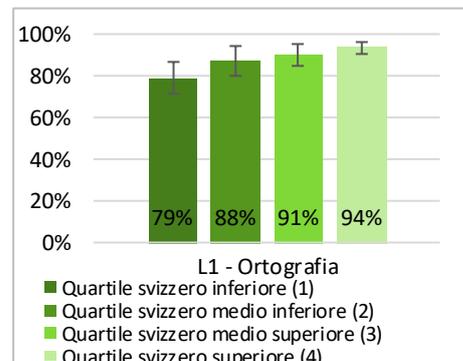
Ginevra vs cantoni di riferimento $d=.00$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



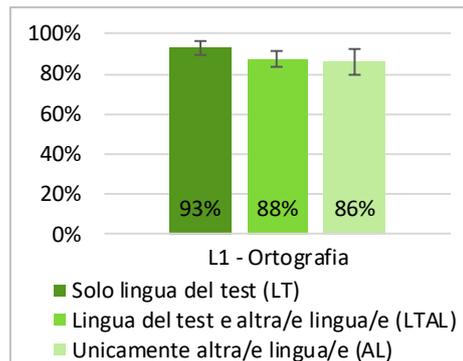
Ragazzi vs ragazze $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



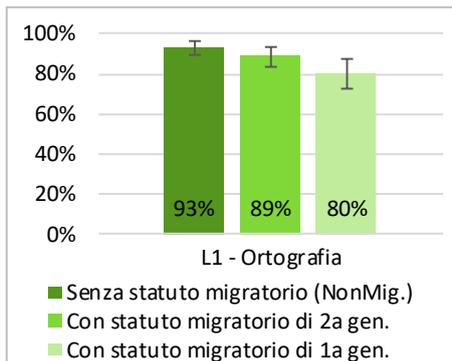
(1) vs (2) $d=.24$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.32$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.44$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.21$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.12$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.18$ (n.s.); LT vs AL $d=.23$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.05$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

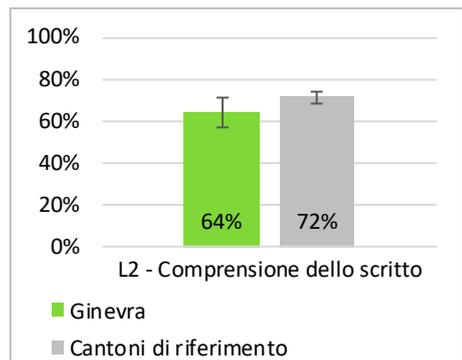


NonMig vs 2a gen. $d=.17$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.40$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.23$ (n.s.)



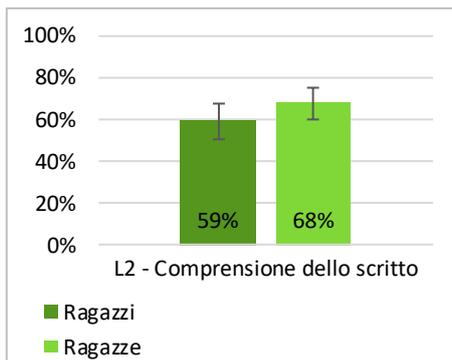
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



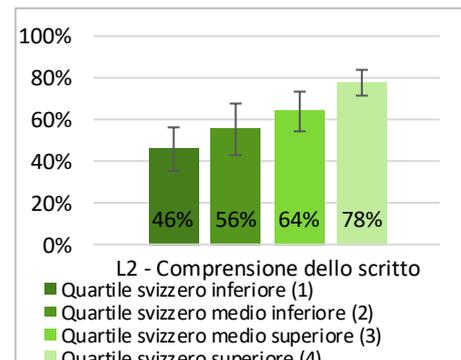
Ginevra vs cantoni di riferimento $d=.17$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



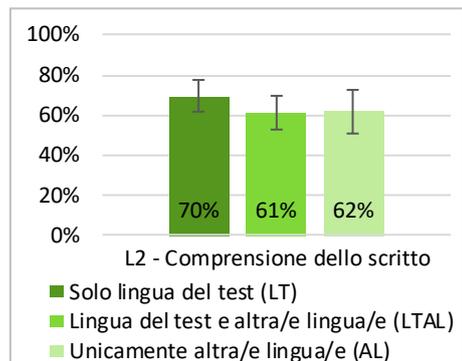
Ragazzi vs ragazze $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



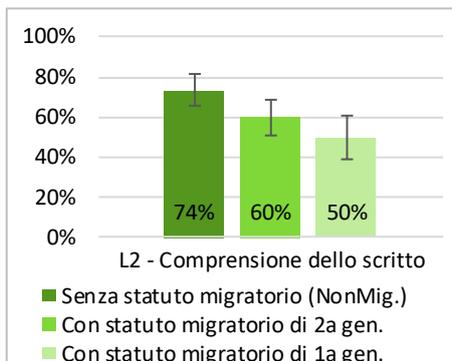
(1) vs (2) $d=.20$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.37$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.71$; (2) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.49$; (3) vs (4) $d=.32$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.19$ (n.s.); LT vs AL $d=.16$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

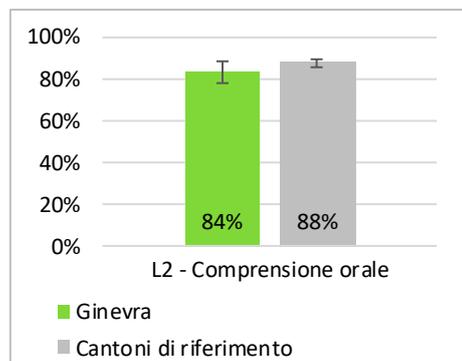
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.29$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.51$; 2a gen. vs 1a gen. $d=.21$ (n.s.)

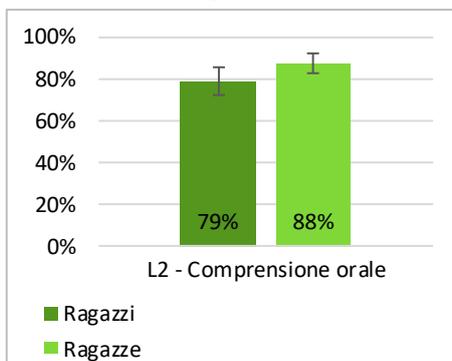
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



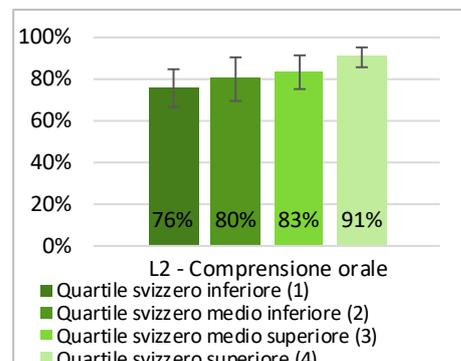
Ginevra vs cantoni di riferimento $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



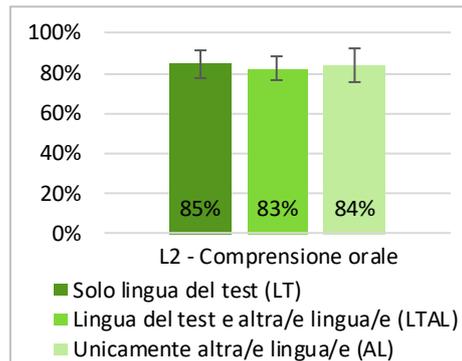
Ragazzi vs ragazze $d=.23$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



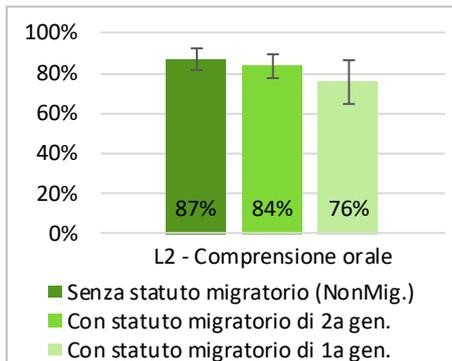
(1) vs (2) $d=.11$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.41$; (2) vs (3) $d=.08$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.30$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.22$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.06$ (n.s.); LT vs AL $d=.02$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.10$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.29$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.19$ (n.s.)

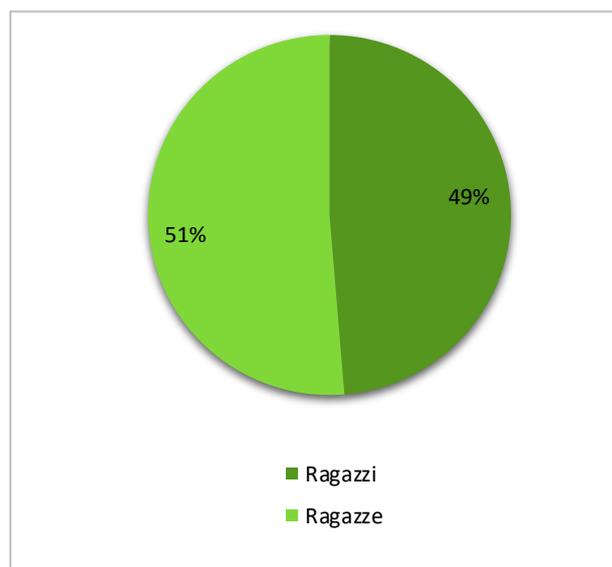


Giura

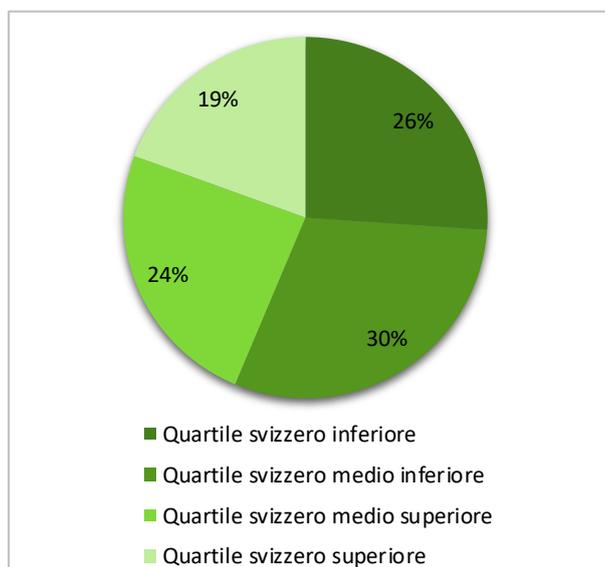
Popolazione e campione

	Giura	Svizzera
Disegno campionario	Campionamento a uno stadio	-
Tasso di partecipazione delle scuole	96.4%	99.2%
Tasso di esclusione degli allievi a livello delle scuole	1.4%	1.6%
Tasso di esclusione a livello degli allievi	0.4%	1.3%
Tasso di partecipazione degli allievi	96.5%	96.6%
Numero di allievi partecipanti	595	20'177
Dimensione della popolazione VeCoF	799	76'985
Copertura stimata	98.3%	97.1%

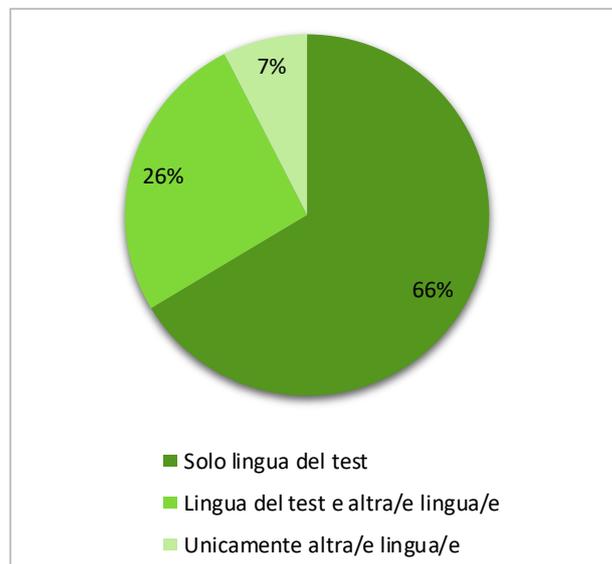
Genere



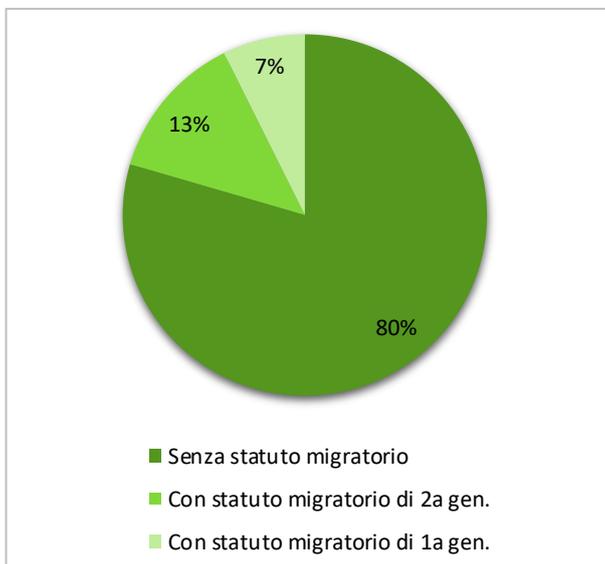
Condizione sociale



Lingua parlata a casa



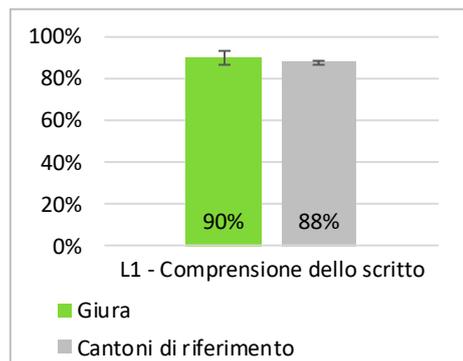
Statuto migratorio





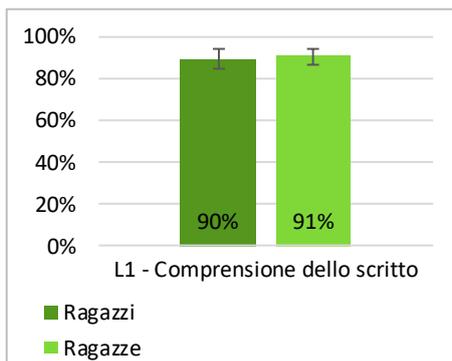
L1 Francese – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



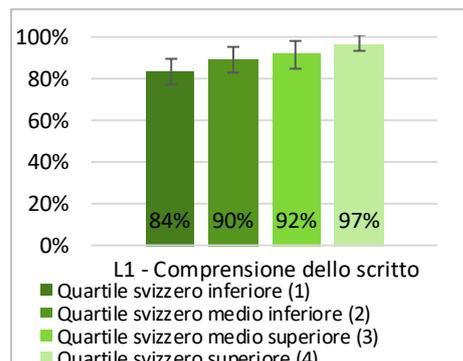
Giura vs cantoni di riferimento $d=.07$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



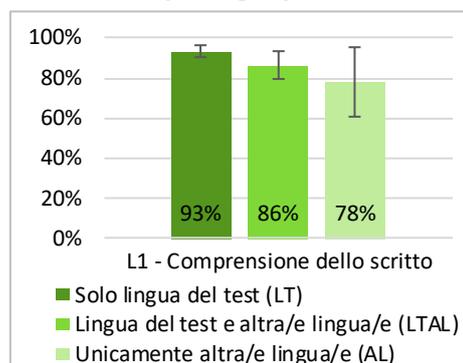
Ragazzi vs ragazze $d=.04$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



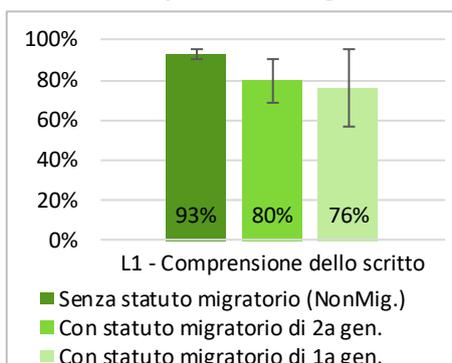
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.26$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.48$; (2) vs (3) $d=.09$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.32$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.24$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.22$ (n.s.); LT vs AL $d=.44$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.22$ (n.s.)

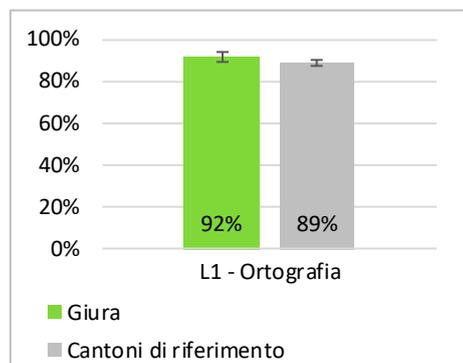
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.39$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.47$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.08$ (n.s.)

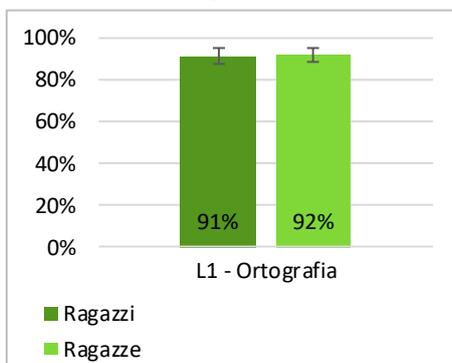
L1 Francese – Ortografia

Raggiungimento delle competenze fondamentali



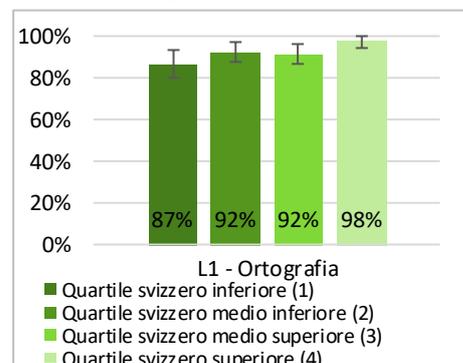
Giura vs cantoni di riferimento $d=.11$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



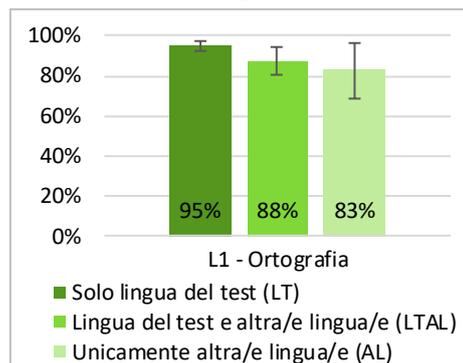
Ragazzi vs ragazze $d=.03$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



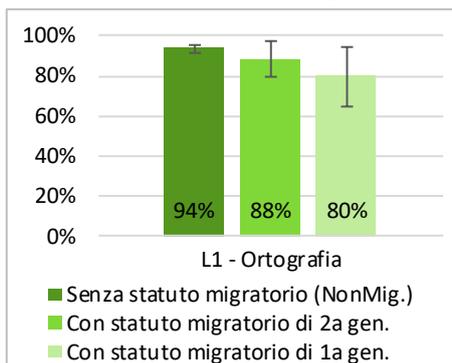
(1) vs (2) $d=.18$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.15$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.42$; (2) vs (3) $d=.03$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.26$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.28$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.25$ (n.s.); LT vs AL $d=.38$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio

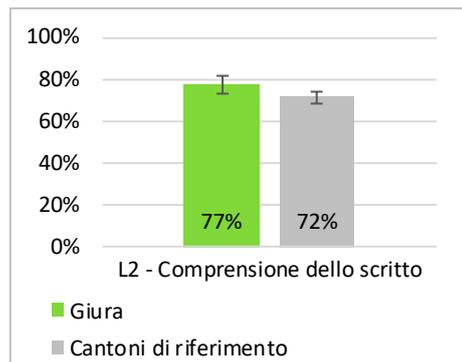


NonMig vs 2a gen. $d=.18$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.41$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.24$ (n.s.)



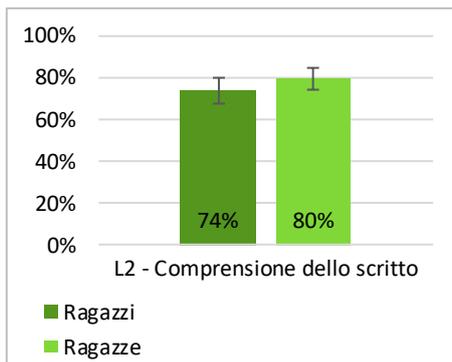
L2 Tedesco – Comprensione dello scritto

Raggiungimento delle competenze fondamentali



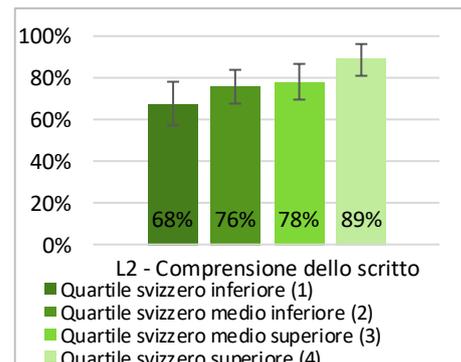
Giura vs cantoni di riferimento $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



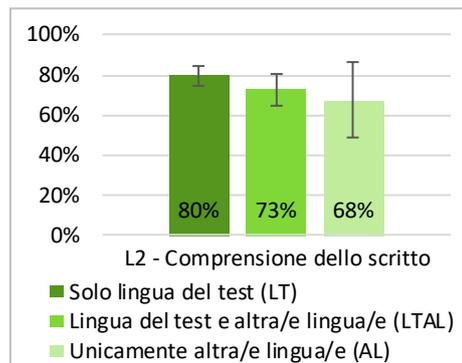
Ragazzi vs ragazze $d=.13$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



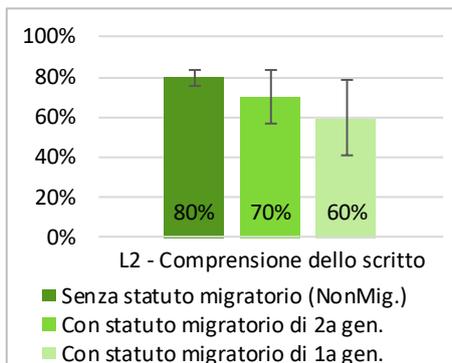
(1) vs (2) $d=.19$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.23$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.54$; (2) vs (3) $d=.05$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.35$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.30$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.16$ (n.s.); LT vs AL $d=.27$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.12$ (n.s.)

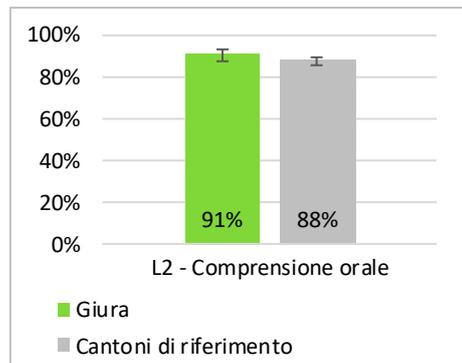
Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.22$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.45$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.22$ (n.s.)

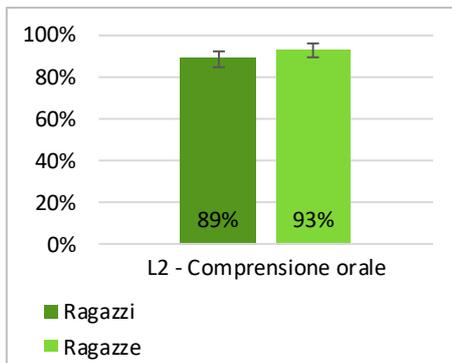
L2 Tedesco – Comprensione orale

Raggiungimento delle competenze fondamentali



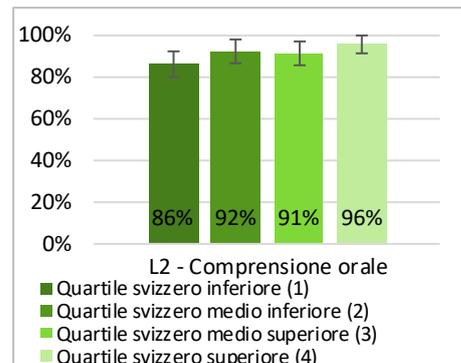
Giura vs cantoni di riferimento $d=.10$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per genere



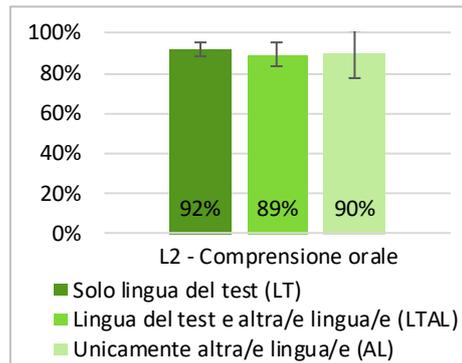
Ragazzi vs ragazze $d=.15$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per condizione sociale



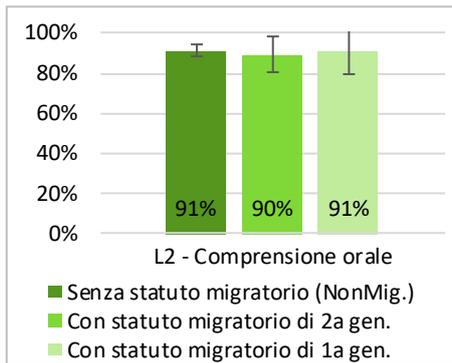
(1) vs (2) $d=.21$ (n.s.); (1) vs (3) $d=.17$ (n.s.); (1) vs (4) $d=.34$ (n.s.); (2) vs (3) $d=.04$ (n.s.); (2) vs (4) $d=.14$ (n.s.); (3) vs (4) $d=.18$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per lingua parlata a casa



LT vs LTAL $d=.08$ (n.s.); LT vs AL $d=.07$ (n.s.); LTAL vs AL $d=.02$ (n.s.)

Raggiungimento delle competenze fondamentali per statuto migratorio



NonMig vs 2a gen. $d=.05$ (n.s.); nonMig vs 1a gen. $d=.02$ (n.s.); 2a gen. vs 1a gen. $d=.07$ (n.s.)

Bibliografia

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Verner, M., & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2017. Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2017*. Zurigo: Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich.

