



**ÜGK Schweiz
COFO Suisse
VECOF Svizzera**

**Rapporto nazionale sulla Verifica del
raggiungimento delle competenze fondamentali
(VECOF) 2023, lingue 11° anno HarmoS:
un contributo al monitoraggio dell'educazione in Svizzera**



**Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher,
Oliver Prospero, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik (A cura di)**

**Rapporto nazionale sulla Verifica del raggiungimento delle
competenze fondamentali (VECOF) 2023, lingue 11° anno HarmoS:
un contributo al monitoraggio dell'educazione in Svizzera**

Impressum

Editori:	Andrea B. Erzinger, Domenico Angelone, Franziska M. Locher, Oliver Prosperi, Miriam Salvisberg, Martin J. Tomasik
Committenti del rapporto:	Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE)
Proposta di citazione:	Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. J. (A cura di) (2025). <i>Rapporto nazionale sulla Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF) 2023, lingue 11° anno HarmoS: un contributo al monitoraggio dell'educazione in Svizzera</i> . Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. https://doi.org/10.48620/85363
Autrici e autori:	<p>Franka Baron, François Delavy, Simon Seiler, Barbara Wilhelmi e Andrea B. Erzinger, Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern (UniBE)</p> <p>Martin J. Tomasik e Stella S. Bollmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich (UZH)</p> <p>Franziska M. Locher e Dimitra Kolovou, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)</p> <p>Domenico Angelone, Geschäftsstelle der Aufgabendatenbank EDK (ADB), Aarau</p> <p>Oliver Prosperi, Eva Roos e Carl Denecker, Service de la recherche en éducation (SRED), Genève</p> <p>Miriam Salvisberg, Francesca Crotta e Sandra Fenaroli, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE, SUPSI-DFA/ASP), Locarno</p>
Traduzioni e riletture:	Sandra Fenaroli, Miriam Salvisberg e Francesca Crotta (CIRSE, SUPSI-DFA/ASP) Locarno
Informazioni:	Miriam Salvisberg, Coordinatrice regionale del progetto ÜGK / COFO / VECOF 2023, (CIRSE, SUPSI-DFA/ASP) Locarno, +41 (0) 58 666 68 44, miriam.salvisberg@supsi.ch
Diffusione:	www.vecof-svizzera.ch
Versioni in altre lingue:	Francese, tedesco
Copyright:	Creative Commons: Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0). Il materiale sotto licenza Creative Commons può essere utilizzato alle seguenti condizioni specificate dalle autrici e dagli autori: è possibile condividere, riprodurre, utilizzare liberamente e ridistribuire il materiale in qualsiasi formato, a condizione che gli editori e i diritti di utilizzazione siano opportunamente citati.

Sommario

Prefazione dei committenti.....	7
1. Introduzione	8
1.1 Indagini comparative sull'educazione come parte del monitoraggio nazionale dell'educazione.....	8
1.2 La verifica delle competenze fondamentali nel 2023.....	11
1.2.1 La popolazione di riferimento e il campione	11
1.2.2 Discipline e ambiti di competenza indagati e i relativi test di competenza	15
1.2.3 Questionario per allieve e allievi: contributo alla contestualizzazione delle prestazioni	18
1.2.4 Gestione e somministrazione dell'indagine	19
1.2.5 Preparazione e archiviazione dei dati.....	21
1.3 Struttura del rapporto e dei risultati	23
2. Raggiungimento delle competenze fondamentali	25
2.1 Lingua di scolarizzazione (L1)	25
2.1.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta.....	25
2.1.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia.....	26
2.1.2.1 Ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco	27
2.1.2.2 Ortografia nella lingua di scolarizzazione francese	27
2.1.2.3 Ortografia nella lingua di scolarizzazione italiano.....	28
2.2 Prima e seconda lingua seconda (L2/L3).....	28
2.2.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale.....	29
2.2.1.1 Comprensione orale nella lingua seconda tedesco	29
2.2.1.2 Comprensione orale nella lingua seconda francese	30
2.2.1.3 Comprensione orale nella lingua seconda inglese	31
2.2.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta.....	32
2.2.2.1 Comprensione scritta nella lingua seconda tedesco	32
2.2.2.2 Comprensione scritta nella lingua seconda francese.....	33
2.2.2.3 Comprensione scritta nella lingua seconda inglese.....	34
3. Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola.....	36
3.1 Distribuzione delle allieve e degli allievi per tipo di scuola secondo il Cantone.....	37
3.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola e i Cantoni	38
3.2.1 Lingua di scolarizzazione (L1)	38
3.2.1.1 Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione.....	38
3.2.1.2 Ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco	39
3.2.1.3 Ortografia nella lingua di scolarizzazione francese	39
3.2.1.4 Ortografia nella lingua di scolarizzazione italiano.....	40
3.2.2 Prima e seconda lingua seconda (L2/L3)	41
3.2.2.1 Comprensione orale nella lingua seconda tedesco	41
3.2.2.2 Comprensione orale nella lingua seconda francese	42
3.2.2.3 Comprensione orale nella lingua seconda inglese.....	42

3.2.2.4 Comprensione scritta nella lingua seconda tedesco.....	43
3.2.2.5 Comprensione scritta nella lingua seconda francese.....	44
3.2.2.6 Comprensione scritta nella lingua seconda inglese.....	45
4. Raggiungimento delle competenze fondamentali in base alle caratteristiche individuali delle allieve e degli allievi	47
4.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il genere.....	48
4.1.1 Distribuzione della caratteristica «genere» nei Cantoni e nelle regioni del test	48
4.1.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il genere	49
4.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la condizione sociale.....	51
4.2.1 Distribuzione della caratteristica «condizione sociale» nei Cantoni e nelle regioni del test.....	51
4.2.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la condizione sociale.....	53
4.3 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la lingua parlata a casa.....	54
4.3.1 Distribuzione della caratteristica «lingua parlata a casa» nei Cantoni e nelle regioni del test	55
4.3.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la lingua parlata a casa	56
4.4 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo lo statuto migratorio.....	58
4.4.1 Distribuzione della caratteristica «statuto migratorio» nei Cantoni e nelle regioni del test.....	58
4.4.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo lo statuto migratorio.....	60
5. Bilancio e sviluppi.....	62
5.1 Risultati principali di VECOF 2023.....	63
5.1.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati	63
5.1.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola e le caratteristiche individuali.....	63
5.2 Limiti nell'interpretazione dei risultati.....	64
5.3 Come può contribuire l'indagine VECOF allo sviluppo del panorama educativo in Svizzera al di là della sua funzione di monitoraggio del sistema educativo?	65
5.3.1 Approfondimenti cantonali.....	65
5.3.2 Collaborazione intercantonale	66
5.3.3 Avvio di progetti di follow-up.....	66
5.3.4 Collegamento dei dati dell'indagine VECOF con dati provenienti da fonti esterne	66
5.3.5 Analisi di dati secondari da parte di ricercatori di Università svizzere.....	67
5.4 Domande aperte e prospettive.....	67
Bibliografia	69
Indice delle Figure e delle Tabelle	77
Allegato A: Programmi scolastici secondo i modelli e il tipo di scuola.....	80
Allegato B: Differenze di gruppo in base alle caratteristiche individuali	87
Allegato C: Sintesi cantonali	92
Bibliografia: Sintesi cantonali	180

Prefazione dei committenti

In base alla Costituzione federale i Cantoni sono tenuti ad armonizzare 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 Cost.).

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 del mandato costituzionale. Gli obiettivi formativi descrivono le competenze fondamentali di cui le allieve e gli allievi devono disporre nella lingua scolastica, in una seconda lingua nazionale, in inglese, in matematica e nelle scienze naturali, in interfacce definite 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.

Nel quadro della Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF), nel 2016 e nel 2017, è stato rilevato per la prima volta, con test sulle competenze fondamentali svolti su scala nazionale, il grado di raggiungimento di obiettivi formativi scelti. Dopo un rinvio a causa della pandemia, nel 2023 si è svolto il terzo rilevamento. Per la prima volta, ha riguardato le competenze nelle discipline della lingua di scolarizzazione e delle lingue straniere nell'11° anno scolastico, il che lo rende particolarmente interessante nel contesto dell'attuazione della strategia delle lingue del 2004.

I rilevamenti VECOF dovrebbero generare informazioni principalmente su due aspetti: in primo luogo, la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti testati e, in secondo luogo, la corrispondenza (armonizzazione) tra i Cantoni in merito a tale percentuale. I dati di VECOF sono costituiti dai risultati dei test e dalle informazioni contestuali rilevate tramite un questionario. Il set di dati è di grande interesse per il monitoraggio dell'educazione in Svizzera e per i processi di sviluppo della qualità a livello cantonale ed è anche a disposizione per le applicazioni specifiche della ricerca.

La pianificazione, lo svolgimento e l'analisi di VECOF 2023 ha visto la collaborazione di numerose persone che desideriamo ringraziare per il loro contributo. L'Università di Berna ha collaborato con un impegno notevole con ricercatori di istituzioni scientifiche delle tre grandi regioni linguistiche per garantire l'attuazione di VECOF. Le persone di contatto locali nei Cantoni, nei Comuni e nelle scuole hanno garantito il corretto svolgimento delle indagini. Grazie all'accurato lavoro delle autrici e degli autori del presente rapporto, i risultati di VECOF 2023 sono ora disponibili in una chiara panoramica. Un particolare ringraziamento infine va ai numerosissimi allievi e allieve che hanno partecipato alle indagini.

Berna, maggio 2025

Per i committenti: Susanne Hardmeier, Segretaria generale

1. Introduzione

1.1 Indagini comparative sull'educazione come parte del monitoraggio nazionale dell'educazione

Le indagini comparative sull'educazione, concepite come valutazioni su larga scala (LSA), generano una base di dati che consentono di fare affermazioni a livello di sistemi educativi, considerando i risultati in un contesto più ampio. Le valutazioni su larga scala hanno una funzione di monitoraggio (Drechsel et al., 2015; Nilsen et al., 2022; Prenzel & Sälzer, 2019).

Dagli anni '90, singoli Cantoni o regioni linguistiche svizzere partecipano a determinati studi comparativi internazionali sull'educazione (ad esempio l'*International Mathematics and Science Study* TIMSS) o ad altre indagini tematiche nel settore scolastico (*International Computer and Information Literacy Study* ICILS, *Teacher Education and Development Study in Mathematics* TEDS-M). Dal 2000, la partecipazione nazionale regolare a PISA (*Programme for International Student Assessment*), un'indagine comparativa internazionale sull'educazione condotta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), è un pilastro centrale del monitoraggio dell'educazione nazionale svizzera. PISA non verifica le competenze curricolari, ma i giovani quindicenni vengono testati in base al concetto di *literacy* (educazione di base), in termini di capacità nell'applicare le loro conoscenze e abilità in un nuovo contesto e di risolvere vari problemi, compresi quelli quotidiani (Erzinger et al., 2023; OECD, 2023).

Dopo la pubblicazione dei risultati di PISA 2000, la Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha adottato il *piano d'azione per il follow-up di PISA 2000*, che comprendeva la richiesta di sviluppare ulteriormente i programmi scolastici (CDIP, 2003).

In altri Paesi, a seguito delle conoscenze acquisite dall'indagine PISA 2000, le valutazioni su larga scala sono state ampliate utilizzando strumenti basati sugli standard nazionali di formazione (Nilsen et al., 2022). In Germania, ad esempio, la partecipazione a studi comparativi nazionali e internazionali sulla formazione è stata una componente centrale della strategia generale di monitoraggio del sistema educativo tedesco dal 2006 (Sälzer, 2016).

La creazione di valutazioni nazionali su larga scala si basa sugli standard nazionali di formazione. In Svizzera, dove i Cantoni sono responsabili della formazione obbligatoria, negli anni 2000 questi prerequisiti non erano ancora presenti, poiché non erano ancora stati adottati obiettivi formativi nazionali. L'armonizzazione delle strutture formative cantonali, tra cui l'età d'ingresso a scuola e la durata dell'obbligo scolastico, nonché lo sviluppo di raccomandazioni sui programmi quadro, sui materiali didattici e sulla formazione degli insegnanti era già stata avviata nel 1970 (*Concordato sulla coordinazione scolastica*, 1970). È solo con il Concordato HarmoS (*Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS)*, 2007) che sono stati elaborati

strumenti operativi per rinforzare questa armonizzazione (DEFR & CDIP, 2023).¹ Uno di questi strumenti è stato lo sviluppo degli obiettivi formativi nazionali e la concettualizzazione della loro verifica.²

I lavori svolti nell'ambito del Concordato HarmoS sulla matematica (Consortio HarmoS Matematica, 2009), sulla lingua di scolarizzazione (Consortio HarmoS Lingua di Scolarizzazione, 2010), sulle lingue seconde (Consortium HarmoS Langue étrangère, 2009) e sulle scienze naturali (Consortium HarmoS sciences naturelles+, 2009) hanno posto le basi affinché nel 2011 la CDPE fosse in grado di adottare gli obiettivi formativi nazionali sotto forma di competenze fondamentali nelle aree disciplinari della lingua seconda, della matematica, delle scienze naturali e nella lingua di scolarizzazione (CDPE, 2011c, 2011b, 2011d, 2011a; DEFR & CDIP, 2023). Gli obiettivi formativi nazionali sono stati definiti in Svizzera come competenze fondamentali, ossia le competenze minime che praticamente tutte le allieve e tutti gli allievi dovrebbero aver raggiunto al termine dei rispettivi cicli (ovvero alla fine del 4° anno scolastico HarmoS per il 1° ciclo, alla fine dell'8° anno scolastico HarmoS per il 2° ciclo e alla fine dell'11° anno scolastico HarmoS per il 3° ciclo³).

L'armonizzazione dei contenuti dei piani di studio delle tre regioni linguistiche è avvenuta in riferimento a queste competenze fondamentali (DEFR & CDIP, 2023). Il *Lehrplan 21* è stato approvato nel 2014 dall'allora Conferenza svizzero-tedesca delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (D-EDK, 2016)⁴. È stato il primo piano di studio comune per la scuola dell'obbligo nella Svizzera tedesca, con il quale i 21 Cantoni di lingua tedesca e plurilingue considerano armonizzati gli obiettivi formativi. Nel frattempo, in questi 21 Cantoni sono stati adottati e pubblicati piani di studio cantonali basati sul *Lehrplan 21* (D-EDK, 2016). Nella Svizzera francese, il *Plan d'études romand (PER)* (CIIP, 2011) è stato introdotto a partire dall'anno scolastico 2011/2012. Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS)*, approvato in una prima versione nel 2015, è entrato in vigore nell'anno scolastico 2018/2019 e in una forma ulteriormente perfezionata nell'anno scolastico 2023/2024 (Repubblica e Cantone Ticino, 2022).

Con lo sviluppo degli obiettivi formativi comuni e dei piani di studio regionali basati su questi obiettivi formativi, lo scopo dell'armonizzazione, ovvero quello di armonizzare i contenuti e le attese, è stato raggiunto in conformità all'articolo sull'istruzione della Costituzione federale (Bureau HarmoS, 2022).

Su questa base, l'introduzione di una verifica degli obiettivi formativi è stata possibile anche in Svizzera, il che ha comportato un ampliamento del monitoraggio educativo nazionale, includendo una valutazione

¹ L'aggiunta dell'art. 62 comma 4 Art.62.cpv. 4 il 21 maggio 2006 (Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999, 2024) ha obbligato i Cantoni ad armonizzare alcuni parametri chiave per la scuola dell'obbligo pubblica, come l'età d'ingresso, l'obbligo scolastico, la durata dei livelli di formazione e gli obiettivi formativi.

² Nel 2015, la Svizzera era l'unico Paese membro dell'OCSE a non disporre ancora di una verifica nazionale degli obiettivi formativi (OECD, 2017b).

³ Nel Concordato HarmoS si contano gli anni di scuola obbligatoria in Svizzera dall'1 all'11 anno. Sono compresi due anni di scuola dell'infanzia o i primi due anni del ciclo elementare (si veda anche *Scuola obbligatoria: livelli scolastici, modalità di conteggio degli anni di scolarità*)

⁴ La D-EDK comprendeva tre conferenze regionali: la Svizzera orientale (EDK-Ost), la Svizzera nordoccidentale (NW EDK) e la Svizzera centrale (BKZ). È stata sciolta nel 2018. Alcune attività linguistiche regionali nell'ambito della scuola dell'obbligo continuano però a essere coordinate e finanziate congiuntamente.

su larga scala a livello nazionale con strumenti nazionali: la verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF).⁵ Il concetto dell'indagine VECOF è stato approvato dall'Assemblea plenaria della CDPE nel 2013 ([Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; projet: adoption](#)).

Nell'ambito del monitoraggio nazionale dell'educazione, VECOF utilizza test di competenza digitali e standardizzati, combinati con un questionario per le allieve e gli allievi, al fine di esaminare il grado di raggiungimento delle competenze fondamentali alla fine di ogni ciclo in tutta la Svizzera. Questa indagine permette di determinare la quota di allieve e allievi che raggiungono gli obiettivi formativi nazionali (competenze fondamentali) in tutta la Svizzera e per ogni Cantone (o per una parte di esso) partecipante. Queste informazioni possono essere interpretate come un indicatore dell'efficacia dei sistemi educativi. La base di dati creata dall'indagine VECOF consente di contestualizzare i risultati in un contesto più ampio e di confrontarli tra i Cantoni. L'analisi approfondita dei dati permette di contribuire ai processi di miglioramento continui dei sistemi educativi nonché ai processi d'insegnamento e apprendimento.

L'armonizzazione dei contenuti tra i Cantoni e lo sviluppo dei piani di studio delle regioni linguistiche hanno avuto luogo negli ultimi 15 anni, ma la loro implementazione a tutti i livelli in alcuni Cantoni è avvenuta solo nell'anno scolastico 2022/23. Pertanto, nell'interpretare i risultati, non bisogna dimenticare che nel 2023, non tutte le allieve e tutti gli allievi che hanno frequentato l'11° anno scolastico HarmoS hanno avuto una formazione in base ai nuovi piani di studio durante il periodo della scuola dell'obbligo. Inoltre, non tutte le allieve e tutti gli allievi del secondario I hanno avuto una formazione che utilizzava materiali didattici sviluppati in base ai nuovi piani di studio.

L'indagine VECOF 2016 è stata svolta nell'11° anno scolastico HarmoS in matematica ([Consorzio VeCoF, 2019a](#)) e l'indagine VECOF 2017 nell'8° anno scolastico HarmoS nelle lingue ([Consorzio VeCoF, 2019b](#)). Tutti i Cantoni svizzeri hanno partecipato a queste due prime indagini. Nel 2018, l'assemblea plenaria della CDPE ha deciso che l'indagine VECOF 2020 sarebbe stata condotta nell'11° anno scolastico HarmoS nelle lingue. L'obiettivo era quello di testare la stessa coorte di allieve e di allievi che era già stata testata nelle lingue nell'ambito dell'indagine VECOF 2017 nell'8° anno scolastico HarmoS. Tuttavia, a causa della pandemia di COVID-19, l'indagine non ha potuto essere svolta nella primavera del 2020 ed è stata rinviata al 2023 ([CDIP, 2018, 2020b](#)), rendendo impossibile testare la stessa coorte di allieve e di allievi.

⁵ In seguito a questo ampliamento del monitoraggio nazionale dell'educazione, l'Assemblea plenaria della CDPE ha deciso che la Svizzera avrebbe partecipato solo alla componente internazionale di PISA (allieve e allievi di 15 anni a livello nazionale) a partire dal 2015, mentre i singoli Cantoni possono continuare a partecipare con campioni cantonali a loro discrezione. La maggior parte dei Cantoni che hanno partecipato a PISA con campioni cantonali ogni tre anni tra il 2000 e il 2012 ha deciso di non continuare ad avere campioni cantonali a partire dal 2015.

1.2 La verifica delle competenze fondamentali nel 2023

L'indagine VECOF 2023 ha valutato le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (L1) e nella prima e seconda lingua seconda (L2/L3)⁶ nell'11° anno scolastico HarmoS. Poiché l'indagine principale era originariamente prevista per il 2020, l'indagine pilota è stata condotta nel 2019. Tuttavia, l'indagine principale non ha potuto essere svolta nella primavera del 2020 in seguito alla chiusura delle scuole a causa della pandemia COVID-19, ragione per cui è stata svolta nel 2023 (CDIP, 2020b, 2020a).

I seguenti capitoli descrivono la popolazione di riferimento e il campione (1.2.1), le discipline e gli ambiti di competenza e i relativi test di competenza (1.2.2), il questionario per le allieve e gli allievi (1.2.3), la gestione e la somministrazione del test (1.2.4) e la preparazione e l'archiviazione dei dati (1.2.5).

1.2.1 La popolazione di riferimento e il campione

La popolazione di riferimento di VECOF 2023 comprendeva tutte le allieve e tutti gli allievi che frequentavano l'11° anno scolastico HarmoS in una scuola che fa riferimento a uno dei piani di studio delle regioni linguistiche svizzere. Secondo questa definizione, anche le scuole private (indipendentemente dal livello di sovvenzione) facevano parte della popolazione di riferimento. Sono state escluse solo le scuole che basano la loro formazione su programmi stranieri o in nessuna delle lingue nazionali. A livello nazionale, la popolazione di riferimento comprendeva quasi 85'000 allieve e allievi che frequentavano circa 1'800 scuole. A livello di scuola, tutte le scuole speciali sono state inizialmente escluse (si veda [Bollmann & Tomasik, 2025](#) per maggiori dettagli sui motivi dell'esclusione). All'interno delle scuole selezionate per partecipare, è stato possibile in seguito escludere singole allieve e singoli allievi dall'indagine sulla base di alcuni criteri (disturbi cognitivi o funzionali oppure la conoscenza molto scarsa della lingua di scolarizzazione). Non erano esplicitamente motivo di esclusione lo scarso rendimento scolastico, i problemi disciplinari o la mancata frequenza alle lezioni di singole materie scolastiche (ad esempio la possibilità di non frequentare una materia nell'11° anno scolastico o per motivi di adattamento individuale degli obiettivi di apprendimento). Tra le tre regioni linguistiche, le percentuali di esclusione a livello di allieve e allievi variavano solo leggermente dall' 1,3% nei cantoni della Svizzera tedesca e il 2,5% nella Svizzera francese. I tassi di esclusione dei singoli Cantoni sono riportati nelle sintesi cantonali nell'Allegato C del presente rapporto. Informazioni più dettagliate sono disponibili nel rapporto tecnico relativo alla procedura di campionamento, di ponderazione e della stima della varianza dell'indagine VECOF 2023 ([Bollmann & Tomasik, 2025](#)).

⁶ La prima lingua seconda (L2) è il tedesco nei Cantoni francofoni (comprese le parti francofone dei Cantoni bilingui: BE_f, FR_f, VD, VS_f, NE, GE, JU), l'inglese nei Cantoni ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG e il francese negli altri Cantoni e parti di Cantoni della regione germanofona (BE_d, FR_d, SO, BS, BL, VS_d) e in Ticino (si veda [Première langue étrangère obligatoire](#)). Nel Cantone GR, la prima lingua seconda (italiano, romancio o tedesco, a seconda della parte del Cantone) non è stata testata (si vedano anche le spiegazioni nel capitolo 1.2.2). La seconda lingua seconda (L3) è l'inglese nei Cantoni o parti dei Cantoni BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE e JU, il francese nei Cantoni ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG e il tedesco nel Cantone Ticino (si veda [Deuxième langue étrangère obligatoire](#)).

Procedura di campionamento. I 25 Cantoni⁷ partecipanti o le 28 regioni linguistiche cantonali⁸ possono essere suddivisi in tre gruppi in base a diversi metodi di campionamento (si veda anche [Bollmann & Tomasik, 2025](#)):

Gruppo 1 (censimento scolastico): nei Cantoni di BE_f, UR, SZ, OW, NW, GL, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, SH, AR, AI, TI, VS_f, VS_d, NE, GE e JU è stata utilizzata una procedura di campionamento a livello di allieve e di allievi. Ciò significa che tutte le scuole che hanno classi dell'11° anno HarmoS sono state invitate a partecipare, ma all'interno di queste scuole è stata sorteggiata una certa quota di allieve e di allievi.

Gruppo 2 (procedura *Probability Proportional to Size* -PPS): nei Cantoni di ZH, BE_d, LU, SG, AG e VD, è stato estratto un campione di scuole sistematico utilizzando il metodo PPS, prima di estrarre 20 allieve e allievi per scuola, svolgendo (se possibile) una sola sessione di test. Nelle scuole con meno di 20 allieve e allievi, tutte e tutti hanno partecipato all'indagine.

Gruppo 3 (design misto): Cantoni GR_d e TG rappresentano casi speciali, poiché vi sono popolazioni relativamente piccole di allieve e di allievi in un numero relativamente grande di scuole (si veda anche [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Come nel gruppo 2, anche in questi Cantoni sono state selezionate prima le scuole e in seguito sono stati estratti le allieve e gli allievi. Tuttavia, la procedura di campionamento sottostante è diversa da quella del gruppo 2: mentre tutte le scuole al di sopra di una certa dimensione con un numero variabile di allieve e di allievi hanno partecipato a VECOF, alle scuole relativamente piccole è stata applicata una procedura di campionamento casuale. Nelle scuole selezionate si è svolta al massimo una sessione di test per scuola con 20 allieve e allievi.

Dimensioni del campione a livello cantonale. Nell'ambito dell'indagine VECOF 2023, il campione da estrarre nei Cantoni dei gruppi 1 e 3 è stato fissato a 800 allieve e allievi. Nei Cantoni del gruppo 2, le dimensioni dei campioni sono state ulteriormente aumentate a 1'100 per contrastare gli effetti di raggruppamento previsti a causa del disegno campionario a due stadi. Questo effetto si produce perché due allieve e allievi nella stessa scuola tendono ad avere prestazioni più simili tra loro rispetto a due allieve e allievi scelti casualmente dalla popolazione. A parità di dimensione del campione, un disegno campionario a due stadi fornisce quindi meno informazioni rispetto a uno con un campionamento a stadio unico. Affinché il Cantone ZH non sia troppo sottorappresentato nelle analisi a livello nazionale (e ciò non comporti un aumento della varianza dei pesi delle e degli allievi), la dimensione del campione previsto di questo Cantone è di circa 1'600 allieve e allievi.

Dimensioni del campione a livello delle scuole. Nei Cantoni del gruppo 1 il numero di allieve e di allievi selezionati per scuola si basa sul tasso di selezione cantonale. Il calcolo è stato effettuato in modo da raggiungere la dimensione desiderata del campione di 800 allieve e allievi in ogni Cantone (per il calcolo

⁷ Il Cantone ZG non ha partecipato all'indagine VECOF 2023. La decisione di non partecipare a VECOF nel 2023 e nel 2024 è dovuta essenzialmente alla mancanza percepita di un valore aggiunto relativo allo sviluppo della qualità a livello cantonale nelle scuole. Indipendentemente da ciò, nel corso del presente rapporto sui risultati si parlerà delle rispettive parti della Svizzera e della Svizzera nel suo insieme, anche se il Canton ZG non è incluso.

⁸ Nel resto del documento, il termine «Cantone» viene utilizzato per includere le regioni linguistiche distinte dei Cantoni di BE, FR e VS.

esatto del tasso di selezione cantonale, si veda [Bollmann & Tomasik, 2025](#)). Nei Cantoni del gruppo 2, per ogni scuola selezionata, vengono estratti 20 allieve e allievi. In scuole con meno di 20 allieve e allievi, tutte e tutti vengono selezionati per partecipare alla rilevazione.

Stratificazione a livello delle scuole. Per aumentare l'efficienza del campionamento e garantire che tutte le parti della popolazione fossero adeguatamente rappresentate nel campione, l'elenco delle scuole ammissibili è stato stratificato e ordinato in base a determinate caratteristiche prima del processo di estrazione. Analogamente ai metodi di campionamento utilizzati nell'ambito di PISA ([OECD, 2017a](#)), nella preparazione delle liste delle scuole sono stati impiegati sia metodi di stratificazione espliciti che impliciti.

Il *metodo di stratificazione* esplicita comprende la formazione di strati, che vengono trattati indipendentemente l'uno dall'altro durante il processo di campionamento (si veda [Meinck, 2015](#); [Rust, 2014, p. 126](#)). Ogni Cantone costituisce uno strato esplicito, il che ha permesso l'uso di metodi specifici per ciascun Cantone. All'interno dei Cantoni del Gruppo 2 sono stati formati due strati, ad eccezione del Cantone VD: uno per le scuole che insegnano esclusivamente programmi con requisiti necessari per il liceo (ad esempio, scuole cantonali, Licei, scuole regionali, ecc.) e un secondo per tutte le altre scuole (principalmente scuole secondarie e intermedie, le cosiddette *SeReal*). Come descritto in precedenza, la stratificazione esplicita nei due Cantoni del Gruppo 3 riguarda esclusivamente le dimensioni della scuola.

Il *metodo di stratificazione* implicita si riferisce all'ordinamento delle liste delle scuole in base a determinate caratteristiche delle scuole. Un'adeguata classificazione degli strati espliciti può portare a una riduzione dell'errore di campionamento se la selezione delle scuole viene effettuata in modo sistematico (si veda: [Rust, 2014, p. 129](#))

All'interno degli strati espliciti di un Cantone, le scuole sono state ordinate di conseguenza in base al loro statuto (pubblico/privato), al tipo di comune (urbano, intermedio, rurale), alla quota delle allieve e degli allievi nei programmi scolastici insegnati (ad esempio, la quota di allieve e allievi nel tipo di scuola con esigenze estese) e - per evitare un campione con solo scuole piccole o grandi - in base al numero stimato di allieve e di allievi iscritti.

Nei Cantoni del Gruppo 2, a ogni scuola sorteggiata è stata assegnata una scuola sostitutiva. Le scuole sostitutive sono state selezionate in modo che fossero il più possibile simili alle scuole sorteggiate per quanto riguarda le variabili di stratificazione sopra citate. Le scuole sostitutive venivano invitate a partecipare solo se la scuola originariamente selezionata rifiutava la partecipazione.

Stratificazione a livello delle allieve e degli allievi. Nelle scuole in cui vi sono programmi con livelli diversi di esigenza, sono stati costruiti strati espliciti anche a livello delle allieve e degli allievi. A seconda della categorizzazione cantonale, ci sono due o tre strati per queste scuole per i rispettivi livelli di esigenza. In questo processo, negli strati con una varianza attesa più alta relativa alla caratteristica delle esigenze scolastiche attese (ad esempio, classi con esigenze basse o classi speciali) sono stati selezionati ulteriori allieve e allievi, mentre negli strati con una varianza attesa più bassa (ad esempio, classi con insegnamento pre-liceale) la dimensione del campione è stata leggermente ridotta.

Analogamente a quanto è avvenuto per la lista delle scuole eleggibili, le liste delle allieve e degli allievi eleggibili sono state ordinate in base a determinate caratteristiche correlate al rendimento scolastico

(stratificazione implicita). Nella stragrande maggioranza delle liste, il genere e l'appartenenza alla classe sono stati utilizzati come variabili di stratificazione.

Dimensione dei campioni realizzati. La dimensione dei campioni realizzati a livello di scuola e di allieve e di allievi è presentata nella Tabella 1.1 sottostante. All'interno vi sono inoltre informazioni sulla popolazione delle scuole e delle allieve e degli allievi (dimensione della popolazione VECOF) e sui tassi di copertura stimati. Questi ultimi derivano dall'esclusione delle allieve e degli allievi per uno dei motivi consentiti descritti sopra, così come dalla non risposta dovuta a rifiuto, malattia o ad altri motivi.

Tabella 1.1: Dimensione del campione, dimensione della popolazione VECOF e tasso di copertura stimata

Cantone	Dimensione del campione realizzato	Dimensione della popolazione VECOF	Copertura stimata
ZH	1'233	13'907	96.6%
BE_d	934	8'664	96.2%
BE_f	645	857	97.3%
LU	965	3'806	96.7%
UR	295	332	98.0%
SZ	709	1'564	98.0%
OW	367	402	97.3%
NW	369	403	95.8%
GL	368	398	98.1%
FR_f	659	2'946	94.8%
FR_d	658	822	98.0%
SO	741	2'466	95.4%
BS	629	1'567	94.0%
BL	676	2'812	96.4%
SH	630	693	96.7%
AR	413	493	95.5%
AI	149	166	100.0%
SG	949	5'292	97.6%
GR	840	1'613	97.4%
AG	937	6'064	96.8%
TG	669	2'562	96.1%
TI	728	3'338	96.1%
VD	903	8'648	96.6%
VS_f	647	2'536	97.1%
VS_d	643	739	96.9%
NE	599	1'749	92.8%
GE	576	4'557	96.0%
JU	637	736	97.4%
TOTALE	18'568	80'132	96.4%

Creazione dei pesi campionari. I metodi utilizzati per calcolare i pesi campionari si basano su studi internazionali consolidati relativi alle prestazioni scolastiche, come PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS). Le relative teorie statistiche possono essere consultate, ad esempio, in Cochran (1977) o Lohr (2021).

Per le analisi dei dati ottenuti nell'ambito di VECOF, per il calcolo di stime adeguate dell'errore di campionamento e per trarre conclusioni valide sulla popolazione studiata, è indispensabile l'inclusione dei pesi campionari. Per tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti a VECOF 2023 sono stati calcolati pesi individuali e altre variabili che consentono il calcolo degli errori standard, dei test di significatività e degli intervalli di confidenza. Le probabilità di selezione delle allieve e degli allievi partecipanti

differiscono considerevolmente e poiché le singole allieve e i singoli allievi rappresentano ciascuno una porzione diversa della popolazione, è assolutamente necessario considerare i pesi in tutte le analisi.

A causa dei diversi tassi di selezione tra i Cantoni, i pesi variano notevolmente a livello nazionale. All'interno dei Cantoni, questa varianza è significativamente minore. I pesi non sono identici per ogni allieva e allievo all'interno di uno strato esplicito anche a causa delle mancate risposte. Le allieve e gli allievi selezionati che non sono stati esclusi e non hanno partecipato all'indagine per rifiuto, malattia o altri motivi (mancata risposta a livello dell'allievo) sono stati compensati con aggiustamenti del peso dalle allieve e dagli allievi partecipanti (Non-Response-Adjustment; NRA). Le scuole che hanno rifiutato di partecipare allo studio e per le quali non è stato possibile trovare scuole sostitutive entro un periodo di tempo ragionevole (mancata risposta a livello di scuola) sono state compensate con aggiustamenti di peso da parte delle scuole partecipanti.

Il peso finale di ogni allieva e allievo è quindi composto dal peso base della scuola, dal peso base all'interno della scuola e da due fattori di correzione che tengono conto di eventuali rifiuti di partecipazione o cancellazioni a causa di problemi tecnici.

1.2.2 Discipline e ambiti di competenza indagati e i relativi test di competenza

Con l'indagine VECOF 2023, il raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (tedesco, francese e italiano) e nella prima e seconda lingua seconda (seconda lingua nazionale o inglese) nell'11° anno scolastico HarmoS è stato verificato utilizzando test di competenza standardizzati svolti su tablet. I test coprono solo una parte degli obiettivi formativi nazionali del rispettivo ambito disciplinare (CDPE, 2011c, 2011a).

Nella lingua di scolarizzazione sono stati verificati gli ambiti di competenza *comprensione scritta* e *ortografia*. Le competenze fondamentali sono state definite su scala nazionale per la comprensione scritta e su scala regionale per l'ortografia (CDPE, 2011a). Il test sulle competenze è stato quindi realizzato a livello nazionale nell'ambito della comprensione scritta e a livello regionale nell'ambito dell'ortografia. La comprensione scritta è stata verificata con diversi tipi di testi (argomentativi, informativi, narrativi e istruttivi), le cui tematiche e il cui vocabolario sono vicini alla vita quotidiana delle allieve e degli allievi. Nell'ambito della competenza ortografia, per ogni lingua di scolarizzazione (tedesco, francese e italiano) sono state verificate tre dimensioni relative alle regole ortografiche. Nella lingua di scolarizzazione tedesco sono state testate le seguenti dimensioni: «maiuscola/minuscola» (Gross- und Kleinschreibung), «regole ortografiche» (regelerorientierte Wortschreibung) e «uso della virgola» (Kommasetzung). Nella lingua di scolarizzazione francese sono state testate le seguenti dimensioni: «ortografia lessicale» (orthographe lexicale), «ortografia grammaticale» (orthographe grammaticale) e, gli «omofoni» (homophones; nella fattispecie grammaticali). Nella lingua di scolarizzazione italiano sono state testate le

seguenti dimensioni: «segni ortografici con valore fonologico e non fonologico», «segni ortografici con valore morfologico e distintivo» e «segni di punteggiatura».⁹

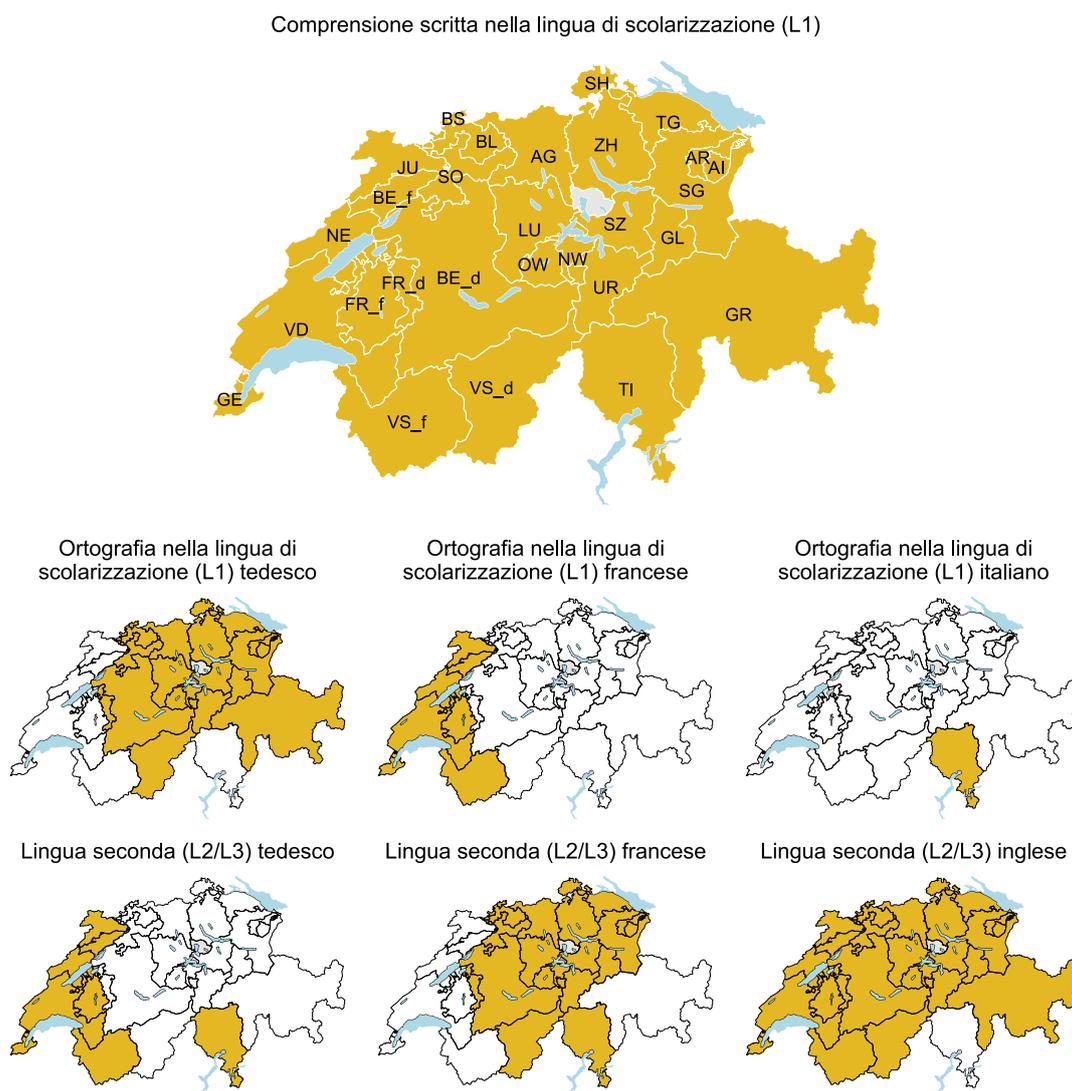
Nella prima e nella seconda lingua seconda, gli ambiti di competenza *comprensione scritta* e *comprensione orale* sono stati testati considerando un ampio ventaglio di tipologie di testo relativi all'area privata, pubblica e scolastica delle allieve e degli allievi. Le lingue seconde testate sono il tedesco, il francese o l'inglese a seconda del Cantone e della regione linguistica. Nei Cantoni o nelle parti di Cantoni di lingua tedesca sono state testate le lingue seconde francese e inglese, nei Cantoni o nelle parti di Cantoni della Svizzera francese il tedesco e l'inglese e nel Cantone Ticino, il francese e il tedesco.¹⁰ Le competenze fondamentali negli ambiti della comprensione scritta e della comprensione orale in tutte le lingue seconde prevedono come standard minimo da raggiungere il livello A2.2 del «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)» (CDPE, 2011c).

La seguente Figura 1.1 fornisce una panoramica dei test di competenza utilizzati in ciascun Cantone. Complessivamente emergono sette regioni del test menzionate in questo rapporto. È importante notare che un Cantone può far parte di più regioni del test a seconda dell'ambito di competenza. Le regioni del test sono: (1) regione del test della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione, (2) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco, (3) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione francese, (4) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione italiana, (5) regione del test nella lingua seconda tedesca, (6) regione del test nella lingua seconda francese e (7) regione del test nella lingua seconda inglese.

⁹ Nel Cantone GR, l'indagine VECOF 2023, a causa della situazione linguistica, è stata effettuata in modo diverso a seconda delle parti linguistiche del Cantone. Nella parte germanofona del Cantone, i test di competenza per la comprensione scritta e l'ortografia sono stati effettuati nella lingua di scolarizzazione (L1), il tedesco. Nella parte romancia del Cantone, i test di competenza per la comprensione scritta e l'ortografia sono stati effettuati anche nella lingua di scolarizzazione (L1), il tedesco, poiché le competenze fondamentali in tedesco al termine della scuola dell'obbligo sono le stesse sia per le allieve e gli allievi delle scuole romance sia per quelli delle scuole in lingua tedesca. Nella parte italofona del Cantone, sono stati effettuati i test di competenza per la comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1), l'italiano. L'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano non è stato testato.

¹⁰ Nel Cantone GR è stata testata solo la seconda lingua seconda (L3), l'inglese.

Figura 1.1: Regioni dei test di competenza



Nota: ZG non ha partecipato all'indagine VECOF 2023 ed è quindi evidenziato in grigio chiaro. Nei Grigioni, tutte e tutti gli allievi delle scuole romance hanno le stesse competenze fondamentali in tedesco alla fine della scuola dell'obbligo (H11) delle allieve e degli allievi delle scuole di lingua tedesca. Perciò hanno partecipato al test di competenza nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco. L'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano non è stata effettuata nei Grigioni.

Per indagare le competenze fondamentali nell'ambito della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione sono stati sviluppati 15 testi con complessivamente 44 item (domande). Gli stessi esercizi tradotti sono stati utilizzati nelle seguenti lingue di scolarizzazione: tedesco, francese e italiano. Per la verifica dell'ambito di competenza dell'ortografia sono stati sviluppati 50 item nella lingua di scolarizzazione tedesco, 54 nella lingua di scolarizzazione francese e 49 nella lingua di scolarizzazione italiano. I test relativi alle lingue seconde comprendono 48 item, ripartiti in 14 esercizi (testi) per la comprensione scritta e 52 item ripartiti in 14 esercizi per la comprensione orale. Nelle tre lingue seconde (tedesco, francese e inglese) sono stati utilizzati gli stessi testi di comprensione scritta e orale che sono stati tradotti, mentre le istruzioni e gli item sono stati formulati nella rispettiva lingua di scolarizzazione. A causa dell'ampia gamma di esercizi e del tempo limitato a disposizione per la prova, sono stati utilizzati diversi fascicoli di test per ogni ambito di competenza, ciascuno contenente solo un sottoinsieme di tutti

gli esercizi utilizzati. I fascicoli sono stati compilati in modo da contenere in parte gli stessi gruppi di esercizi in modo che la difficoltà degli esercizi e delle competenze delle allieve e degli allievi potessero essere mappate su una scala di misurazione comune. Il fascicolo di test che l'allieva o l'allievo doveva completare è stato assegnato in modo casuale.

Gli esercizi del test sono stati sviluppati da esperte ed esperti di didattica delle discipline provenienti dalle alte scuole pedagogiche e dalle Università delle tre regioni linguistiche della Svizzera. Essi sono stati creati considerando il rispettivo adattamento curricolare e culturale, in collaborazione con il segretariato della banca degli esercizi della CDPE (ADB) e sono stati implementati nel software *Itembuilder*. Gli esercizi sono stati sottoposti a diversi processi di revisione e validazione e sono stati testati nella primavera del 2019 su un campione di circa 2'100 allieve e allievi. Informazioni più dettagliate sullo sviluppo degli esercizi e del test nelle lingue di scolarizzazione e nelle lingue seconde, con esempi corrispondenti, si trovano nella documentazione relativa allo sviluppo del test e dello scaling di VECOF 2023 (Angelone, 2025).

1.2.3 Questionario per allieve e allievi: contributo alla contestualizzazione delle prestazioni

Affinché l'indagine VECOF soddisfi l'obiettivo del monitoraggio educativo svizzero di ottenere, elaborare e valutare sistematicamente, scientificamente e a lungo termine informazioni sul sistema educativo svizzero e sul suo contesto, la raccolta delle competenze fondamentali attraverso i test di competenza da sola non è sufficiente. Vari modelli teorici presuppongono un'elevata complessità dei fattori che influenzano le prestazioni scolastiche (si veda Brühwiler & Helmke, 2018; Seidel, 2014). Questi fattori condizionanti possono essere suddivisi in caratteristiche individuali, contestuali e relative all'insegnamento. La registrazione di queste caratteristiche a livello delle allieve e degli allievi, dell'insegnamento, della scuola, della famiglia o del sistema educativo, riveste un'importanza centrale nell'interpretazione delle percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali. Se si suppone che le rilevazioni avvengano in diversi momenti del percorso formativo, è importante che le caratteristiche prese in considerazione per la contestualizzazione siano comparabili nel tempo. In questo modo, non solo è possibile analizzare le prestazioni nei test, ma anche di integrare l'evoluzione della composizione della popolazione scolastica e di altre caratteristiche nell'interpretazione dei risultati nel tempo.

Nell'indagine VECOF 2023, è stato condotto un questionario digitale di 45 minuti, programmato nel software *Limesurvey* subito dopo il test di competenza con le stesse allieve e gli stessi allievi che avevano svolto i test. Il questionario è stato somministrato sui tablet come il test e le somministratrici e i somministratori del test lo hanno introdotto seguendo uno script standardizzato (si veda capitolo 1.2.4).

La contestualizzazione a livello delle allieve e degli allievi è stata rilevata in VECOF 2023 attraverso l'autovalutazione delle e dei giovani. Sebbene le autovalutazioni comportino il rischio di distorsioni dovute a effetti di desiderabilità nelle risposte delle e dei giovani stessi (Kröhne et al., 2020; Moosbrugger & Kelava, 2020), esse offrono anche l'opportunità di raccogliere valutazioni individuali che non possono

essere raccolte tramite altre fonti (ad es. tramite indagini ai genitori o dati amministrativi inseriti nei registri).

Il questionario per le allieve e gli allievi di VECOF 2023 ha rilevato caratteristiche individuali e dimensioni del contesto di apprendimento (ad es. percorsi educativi, condizione sociale, statuto migratorio), caratteristiche dell'insegnamento e degli aspetti didattici (metodi d'insegnamento e apprendimento, strategie di apprendimento) nonché prerequisiti e caratteristiche di apprendimento (motivazione, emozioni, concetto di sé, atteggiamenti, benessere a scuola, attitudini e competenze sulle tecnologie, si veda [Erzinger et al., 2025](#)).

Poiché le discipline testate in VECOF 2023 (le lingue nell'11° anno scolastico HarmoS) sono state ampliate rispetto a VECOF 2017 (le lingue nell'8° anno scolastico HarmoS) con una seconda lingua seconda, il questionario per le allieve e gli allievi dell'indagine VECOF 2023 è stato ampliato rispetto a quello di VECOF 2017 ([Erzinger et al., 2019](#)). Questa continuità è stata un elemento particolarmente importante nello sviluppo del questionario, considerando la pianificazione iniziale di condurre VECOF nella primavera del 2020. La rilevazione parallela delle caratteristiche e dei fattori da esaminare nelle due indagini consecutive all'interno della stessa coorte avrebbe offerto ulteriori opzioni di analisi. A causa del rinvio della rilevazione al 2023 dovuto alla pandemia, questo potenziale non è stato sfruttato ma dovrà essere ripreso nella pianificazione delle future indagini.

1.2.4 Gestione e somministrazione dell'indagine

Il test pilota dell'indagine VECOF 2023 è stato condotto nella primavera del 2019, mentre il test principale si è svolto dal 17 aprile al 2 giugno del 2023. La pianificazione e l'implementazione delle somministrazioni dei test sono state svolte dai centri di competenza regionali di ciascuna delle tre regioni linguistiche svizzere. I centri di competenza regionali hanno garantito processi standardizzati a livello nazionale sia durante la pianificazione del test, sia durante lo svolgimento delle sessioni del test.

Per la preparazione dell'indagine VECOF 2023, i centri di competenza regionali hanno lavorato a stretto contatto con i rispettivi rappresentanti dei dipartimenti cantonali dell'educazione, che fungono da referenti cantonali per questa indagine. A livello scolastico, la direzione di ciascuna scuola partecipante ha nominato una coordinatrice o un coordinatore per la scuola, che ha svolto il ruolo di intermediario tra la scuola e il rispettivo centro di competenza regionale, fornendo a quest'ultimo tutte le informazioni e il supporto necessari per i preparativi del test.

Per la preparazione di VECOF 2023, i centri di competenza regionali hanno stabilito i seguenti contatti ufficiali con tutte le scuole partecipanti:

Primo contatto: informare le scuole della loro partecipazione, inviare materiale informativo, richiedere la preparazione e compilazione di elenchi di tutte le allieve e tutti gli allievi eleggibili, così come nominare una coordinatrice o un coordinatore della scuola.

Secondo contatto: richiesta di controllare e completare l'elenco delle allieve e degli allievi selezionati e invio delle istruzioni alla coordinatrice o al coordinatore della scuola.

Terzo contatto: fissare un appuntamento per la sessione del test.

Quarto contatto: confermare la data dell'appuntamento e fornire la lettera informativa ai genitori.

Quinto contatto: inviare la lettera di ringraziamento alle scuole per la preziosa collaborazione.

Informazioni più dettagliate sui singoli documenti e sul loro contenuto sono disponibili nel rapporto tecnico sull'implementazione dell'indagine VECOF 2023 (Arnold et al., 2025). I centri di competenza regionali hanno informato i referenti cantonali di ogni contatto avvenuto. Inoltre, i referenti cantonali sono stati contattati dai centri regionali di competenza anche per domande generali emerse dagli scambi comunicativi con le scuole (si veda Arnold et al., 2025).

La piattaforma online «LSA-Tools», è stata appositamente sviluppata per lo scambio sicuro di dati tra i Cantoni e i centri di competenza, così come tra quest'ultimi e le scuole.

La preparazione di ciascuna sessione del test con le scuole partecipanti una settimana prima della somministrazione, così come l'effettiva conduzione della sessione del test, è stata effettuata da somministratrici e somministratori del test. Le somministratrici e i somministratori dei test sono stati reclutati dai centri regionali e hanno ricevuto una formazione approfondita che copriva tutti gli aspetti dello svolgimento di una sessione del test VECOF (si veda Arnold et al., 2025). La formazione delle somministratrici e dei somministratori del test aveva lo scopo di garantire una procedura standardizzata valida per tutte le regioni linguistiche e le sessioni del test.

I test e il questionario per le allieve e gli allievi sono stati somministrati su tablet che le somministratrici e i somministratori del test hanno portato nelle scuole, insieme alla necessaria infrastruttura di server e di rete.

Di norma, in ogni sessione sono stati testati in totale al massimo 20 allieve e allievi. Nel caso in cui i membri del personale scolastico fossero presenti durante la sessione del test, è stato chiesto loro di firmare un accordo di riservatezza per garantire la confidenzialità del contenuto del test. Di norma, le somministratrici e i somministratori del test rimanevano da soli con le allieve e gli allievi dopo l'accoglienza e li guidavano durante la sessione del test utilizzando uno script standardizzato. La sessione comprendeva sei parti del test (la durata variava da 10 a 25 minuti per parte) e un questionario per le allieve e gli allievi (45 minuti). Due parti del test sono state svolte nella lingua di scolarizzazione (tedesco, francese o italiano), due parti del test nella prima lingua seconda insegnata a scuola e due parti del test nella seconda lingua seconda insegnata a scuola. Nel Cantone dei Grigioni sono state testate una lingua seconda (inglese) e la lingua di scolarizzazione (tedesco o italiano). In totale, l'intera sessione del test, comprese alcune pause brevi e una lunga per le allieve e gli allievi, durava 3 ore e 20 minuti (la durata era diversa nei Grigioni, si veda Arnold et al., 2025). Le sessioni del test sono state documentate dalle somministratrici e dai somministratori (ad esempio, registrando le allieve e gli allievi assenti tramite la lista delle presenze o registrando informazioni specifiche sulla sessione del test utilizzando il protocollo della sessione del test, si veda Arnold et al., 2025).

In caso di difficoltà organizzative o tecniche, le somministratrici e i somministratori del test potevano consultare il manuale dell'indagine o il manuale tecnico, sui quali sono stati formati. Questo manuale era disponibile sia in formato cartaceo che digitale, insieme a un documento di una pagina («promemoria

tecnico») per una più rapida consultazione. Se le difficoltà non fossero state risolte attraverso questi documenti, sarebbe stato possibile chiamare la hotline di supporto dei centri di competenza regionali.

Il personale dell'Università di Berna e dei centri di competenza regionali erano responsabili del monitoraggio della qualità dell'indagine VECOF 2023 e hanno documentato lo svolgimento di alcune sessioni del test nelle scuole (in totale 15 sessioni del test nelle tre regioni linguistiche).

1.2.5 Preparazione e archiviazione dei dati

Nell'ambito della preparazione dei dati, sono stati elaborati i dati del processo di campionamento (si veda il capitolo 1.2.1), le informazioni fornite dai somministratori dei test sulle singole sessioni del test (si veda il capitolo 1.2.4) e i dati delle sessioni del test generati digitalmente durante la somministrazione. Allo stesso tempo, sono state codificate le informazioni derivanti da risposte aperte presenti nel questionario per le allieve e gli allievi. Successivamente, dai dati del questionario per le allieve e gli allievi sono stati creati costrutti, che hanno costituito le basi per l'ulteriore preparazione e analisi dei dati. Ciò riguarda le caratteristiche individuali *condizione sociale* (si veda capitolo 4.2), *lingua parlata a casa* (si veda capitolo 4.3) e *statuto migratorio* (si veda capitolo 4.4), che insieme al *genere* (si veda capitolo 4.1) vengono analizzate nel capitolo 4 in relazione al raggiungimento delle competenze fondamentali. Queste caratteristiche sono esposte nei capitoli menzionati di questo rapporto. I dettagli sulla precisa costruzione delle variabili si trovano nel manuale dei dati, che accompagna i dati pubblicati sotto forma di Scientific Use File (Seiler & Uslu, 2025).

I modelli della teoria della risposta agli item (si veda ad es. Rost, 2004) sono stati utilizzati per lo scaling dei dati relativi alle prestazioni. Le difficoltà degli item sono state stimate separatamente per ogni disciplina e ambito di competenza utilizzando un modello di Rasch monodimensionale (modello 1PL).¹¹ Per determinare le competenze delle allieve e degli allievi, sono stati ricavati 20 valori plausibili (von Davier et al., 2009) per ogni disciplina e ambito di competenza utilizzando un modello di scaling di Rasch, tenendo conto delle correlazioni tra i dati sulle prestazioni e le variabili di contesto. Poiché alcune variabili di contesto presentavano valori mancanti, tutti i valori mancanti sono stati imputati contemporaneamente all'estrazione dei valori plausibili (Robitzsch et al., 2016).

Dopo aver analizzato i dati sulle prestazioni, si è tenuto un workshop di due giorni per definire la soglia delle competenze fondamentali (metodo dello standard setting) per ogni area disciplinare (lingua di scolarizzazione e lingue seconde) sotto la direzione del segretariato della banca dati degli esercizi della CDPE (ADB). L'obiettivo dello standard setting era di definire un valore soglia sulle scale continue di competenza che permettesse di classificare le allieve e gli allievi in base al raggiungimento o meno delle competenze fondamentali. I valori soglia sono stati determinati da gruppi di esperte ed esperti utilizzando un metodo bookmark modificato (Karantonis & Sireci, 2006; Mitzel et al., 2001). I gruppi di esperte ed esperti erano composti da docenti di disciplina che avevano partecipato allo sviluppo degli esercizi, da

¹¹ I parametri sono stati stimati con il metodo della massima verosimiglianza marginale, tenendo conto dei pesi delle allieve e degli allievi con il pacchetto R «TAM» (Robitzsch et al., 2022).

docenti di disciplina esterni che non avevano partecipato allo sviluppo degli esercizi e da docenti dell'11° anno HarmoS.

Le esperte e gli esperti sono stati formati all'inizio di ogni workshop: dopo un'introduzione su VECOF e sul metodo di determinazione delle soglie (standard setting), sono stati presentati in dettaglio i corrispondenti standard nazionali di formazione, le *competenze fondamentali* con i loro descrittori «cando». Eventuali ambiguità nella terminologia sono state discusse in piccoli gruppi e in plenaria. Sono seguiti diversi turni di valutazione per determinare i valori soglia. A questo scopo, al gruppo di esperte ed esperti è stato presentato un item book in cui tutti gli esercizi o gli item dell'ambito di competenza corrispondente erano ordinati in base alla difficoltà determinata empiricamente. Ogni pagina conteneva lo stimolo e la domanda o la richiesta dell'esercizio, la soluzione e il numero di pagina. Nel primo turno, alle esperte e agli esperti è stato chiesto di inserire un segnalibro (bookmark) nell'item book nel punto in cui ritenevano ci fosse la soglia tra le competenze fondamentali e le competenze più elevate. A tal fine, le esperte e gli esperti dovevano rispondere alla seguente domanda per ogni item: «Un'allieva o un allievo con un livello di competenze fondamentali dovrebbe essere in grado di risolvere correttamente questo item come regola generale (cioè in 2 casi su 3)? - Sì o no?» L'item per il quale la risposta era «no» doveva essere inserito tra i segnalibri, ma solo dopo aver verificato che gli item successivi (cioè empiricamente più difficili) non potessero essere classificati come item di competenze fondamentali. L'obiettivo era quello di trovare il punto preciso nel quale gli item non possono più (di regola) essere risolti correttamente dalle allieve e dagli allievi con competenze fondamentali. Dopo aver fissato tutti i segnalibri, i numeri di pagina corrispondenti sono stati raccolti e presentati graficamente. Il grafico con le valutazioni individuali (numeri di pagina) e una prima soglia, che corrisponde alla media di tutti i numeri di pagina, è stato mostrato al gruppo di esperte ed esperti come restituzione dell'informazione. I risultati sono poi stati discussi in plenaria focalizzandosi sui motivi delle diverse valutazioni. Nel secondo turno, le esperte e gli esperti sono stati invitati a rivedere nuovamente gli item tenendo conto delle discussioni precedenti e ad adattare (eventualmente) la loro valutazione. Successivamente, al gruppo di esperte ed esperti sono state nuovamente mostrate la dispersione dei numeri di pagina e la soglia. Inoltre, è stato comunicato loro in via esplorativa quante allieve e quanti allievi non raggiungerebbero le competenze fondamentali al corrispondente valore soglia. Questa informazione, come i numeri di pagina e gli argomenti degli altri colleghi, ha lo scopo di stimolare un'ulteriore valutazione critica della propria stima. Se dopo il secondo, ed eventualmente, ulteriori turni, il gruppo sentiva la necessità di correggere la valutazione attuale, il processo veniva ripetuto fino a quando il gruppo di esperte ed esperti non considerava accettabile il valore soglia stabilito attraverso una decisione consensuale. Informazioni dettagliate sulla tecnica dello scaling dei dati delle prestazioni e sulla determinazione delle soglie (standard setting) si trovano in Angelone (2025).

Il dataset che ne risulta, utilizzato per questo rapporto, è disponibile per i ricercatori come Scientific Use File (SUF) su SWISSUbase (numero di progetto 20925). Oltre all'altra documentazione sui dati (ad esempio, il Codebook o le schermate di tutte le domande del questionario contestuale), questo dataset è accompagnato da un manuale dei dati.

Il manuale dei dati (Seiler & Uslu, 2025) contiene un riassunto della raccolta dei dati, integrato da riferimenti a documentazioni aggiuntive, nonché informazioni dettagliate sulla struttura del dataset, sulla preparazione dei dati e delle indicazioni da considerare durante l'analisi dei dati. La descrizione della preparazione dei dati comprende i passaggi fondamentali della pulizia dei dati, le convenzioni per la denominazione e la ricodifica delle variabili, nonché le descrizioni delle variabili generate (ad esempio, gli indicatori per lo statuto socioeconomico). L'obiettivo del manuale dei dati è garantire la tracciabilità della preparazione dei dati e di fornire agli utenti del dataset informazioni complete per la gestione dei dati. Questo manuale include quindi anche descrizioni e definizioni delle variabili utilizzate per le analisi in questo rapporto e offre un punto di partenza sia per analisi autonome di altri ricercatori sia per la riproduzione dei risultati di questo rapporto.

1.3 Struttura del rapporto e dei risultati

Questo primo rapporto è costituito dal presente rapporto sui risultati e dalle documentazioni e dai rapporti tecnici seguenti, pubblicati nel quadro della prima comunicazione dei risultati:

Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Sprachen, 11.

Schuljahr. Technischer Bericht (Bollmann & Tomasik, 2025)

Il rapporto tecnico sul *Campionamento, ponderazione e stima della varianza* fornisce informazioni dettagliate sul disegno del campionamento. Descrive la popolazione di riferimento, la metodologia e il procedimento per la selezione dei campioni di scuole e allieve e allievi e documenta la creazione dei pesi di campionamento e di non risposta. Il rapporto fornisce anche informazioni sul calcolo della varianza del campione. La funzione di questo rapporto consiste nel documentare il campionamento, nonché i pesi e il loro utilizzo.

Sviluppo dei test e scaling ÜGK / COFO / VECOF 2023, lingue, 11° anno scolastico. Rapporto tecnico (Angelone, 2025)

Il rapporto tecnico *Sviluppo dei test e calibrazione* fornisce informazioni complete sul processo di sviluppo, di validazione e di implementazione degli strumenti dei test. In esso sono descritti i passaggi sulla costruzione dei test, inclusa la selezione degli esercizi. Inoltre, vi sono spiegati i metodi di scaling utilizzati per la valutazione dei risultati dei test e affronta le proprietà psicometriche dei test. Il rapporto ha lo scopo di assicurare la trasparenza sulla qualità degli esercizi del test e di documentare il procedimento del test.

Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Sprachen, 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht (Erzinger et al., 2025)

Il rapporto concettuale *Questionario per le allieve e gli allievi: quadro teorico* fornisce una descrizione dettagliata delle basi teoriche ed empiriche dei costrutti utilizzati nel questionario. L'obiettivo è quello di fornire a tutte le parti interessate e alle/agli utenti del dataset una comprensione più approfondita degli

strumenti di misurazione utilizzati nel 2023 nell'ambito del questionario per le allieve e gli allievi di VECOF.

Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Languages, Grade 11. Technical Report ([Arnold et al., 2025](#))

Il rapporto tecnico *Implementazione dell'indagine* contiene informazioni dettagliate sullo svolgimento pratico dell'indagine. In esso sono descritti i passaggi dell'implementazione, inclusa l'organizzazione e lo svolgimento della raccolta dati nelle scuole da parte delle somministratrici e dei somministratori delle sessioni dei test. Il rapporto ha lo scopo di assicurare la trasparenza sull'intero processo d'implementazione e di documentare le misure di qualità applicate durante lo svolgimento dell'indagine.

Rapporto sui risultati di VECOF 2023

Il presente rapporto nazionale sui risultati dell'indagine VECOF 2023 comprende nel capitolo 2 i risultati relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (2.1) e nelle lingue seconde (2.2). Nel capitolo 3 vengono presentati i risultati relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali in base al tipo di scuola. Il capitolo 4 riporta i risultati relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali in base alle caratteristiche individuali: genere (4.1), condizione sociale (4.2), lingua parlata a casa (4.3) e statuto migratorio (4.4). Il capitolo 5 presenta i risultati principali dell'indagine VECOF 2023 e delinea le prospettive per la ricerca e l'ottimizzazione del sistema educativo svizzero.

Nell'Allegato C si trovano le sintesi cantonali nelle quali sono riportati i risultati di tutti i Cantoni o parti di Cantoni coinvolti nell'indagine VECOF 2023.

2. Raggiungimento delle competenze fondamentali

Questo capitolo presenta la quota di allieve e di allievi dell'11° anno scolastico HarmoS che raggiungono le competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (L1) (negli ambiti di competenza comprensione scritta e ortografia) nonché nella prima e nella seconda lingua seconda (L2/L3) (negli ambiti di competenza comprensione orale e comprensione scritta).¹² La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è presentata a livello nazionale (o del rispettivo gruppo di confronto considerato) e dei singoli Cantoni.

2.1 Lingua di scolarizzazione (L1)

L'acquisizione della lingua di scolarizzazione nei vari ambiti di competenza è essenziale per il percorso educativo futuro e per l'integrazione sociale delle persone in formazione (Mullis & Martin, 2021; Schwabe et al., 2015). Nel contesto delle istituzioni educative, l'acquisizione della lingua di scolarizzazione non rappresenta solo un obiettivo autonomo, ma permette anche di apprendere i contenuti delle altre materie (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010; Schmellentin & Lindauer, 2020). Solo chi comprende i testi può acquisire nuove conoscenze attraverso la lettura e metterle in discussione in modo critico. È altrettanto importante rendere comprensibile il proprio sapere agli altri, rispondendo adeguatamente per iscritto a una domanda, cioè attraverso un testo chiaro e coerente.

Gli standard nazionali di formazione della lingua di scolarizzazione comprendono i quattro seguenti ambiti di competenza: comprensione scritta, comprensione orale, scrittura e produzione orale. Si aggiungono due ulteriori ambiti di competenza: grammatica e ortografia. Questi ultimi si riferiscono ad aspetti formali e strutturali dell'uso della lingua (CDPE, 2011a). Per una descrizione dettagliata degli ambiti di competenza della lingua di scolarizzazione, si veda Angelone et al. (2025). Di seguito viene illustrato il raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati in VECOF 2023, ovvero quelli della comprensione scritta e dell'ortografia (si veda capitolo 1.2.2). Nell' 11° anno scolastico HarmoS, l'accento è posto, per quanto riguarda la comprensione scritta, sulla comprensione di diversi tipi di testi e sul riconoscimento delle loro intenzioni implicite ed esplicite. Per quanto concerne l'ortografia, l'attenzione è rivolta alla capacità di scrivere e correggere testi con il minor numero possibile di errori, di applicare le regole ortografiche pertinenti e di utilizzare varie strategie per evitare e correggere gli errori (CDPE, 2011a).

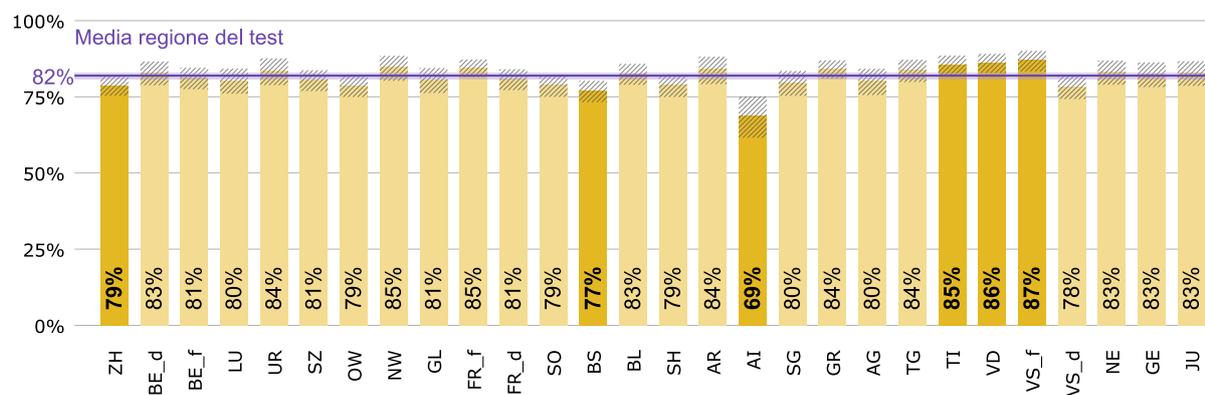
2.1.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta

Poiché per l'ambito della competenza della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) sono state adottate delle competenze fondamentali nazionali (si veda il capitolo 1.2.2), è stato utilizzato un

¹² L2 è la prima lingua seconda e L3 è la seconda lingua seconda.

unico test nazionale e i risultati sono riportati per tutte e tre le lingue di scolarizzazione nello stesso tempo (regione del test (L1), si veda Figura 1.1). Nell'ambito della competenza comprensione scritta, complessivamente l'82% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali. La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.6. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95%¹³ della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in tutta la regione del test. Il Cantone Ticino con una quota dell'85%, il Cantone Vaud con una quota dell'86% e il Cantone Vallese (parte francofona) con una quota dell'87% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati.¹⁴ Il Cantone Zurigo con una quota del 79%, il Cantone Basilea Città con una quota del 77% e il Cantone Appenzello Interno con una quota del 69% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.1: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) per Cantone.



Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro.

2.1.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia

Per l'ambito di competenza ortografia sono state definite competenze fondamentali regionali (si veda anche il capitolo 1.2.2), motivo per cui nell'indagine VECOF 2023 sono stati utilizzati test differenti nelle varie lingue di scolarizzazione. I seguenti capitoli riportano il raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nelle tre lingue di scolarizzazione: tedesco, francese e italiano.

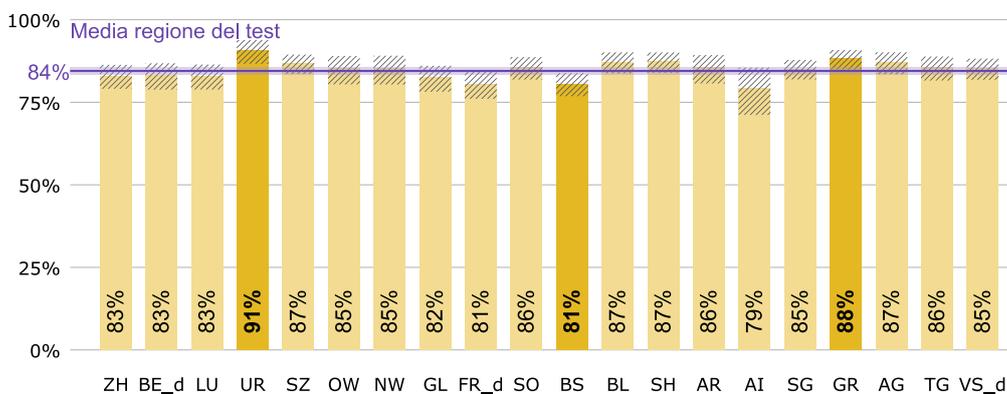
¹³ Gli intervalli di confidenza rappresentano graficamente l'intervallo di valori che, con una probabilità del 95%, include il valore reale della popolazione interessata.

¹⁴ Le differenze tra due valori misurati (ad esempio tra un valore medio cantonale e la media della regione del test) sono considerate statisticamente significative quando la probabilità che siano dovute al caso è molto bassa (inferiore al 5%). La significatività statistica viene determinata tramite test statistici che includono la varianza e la covarianza dei valori misurati. Il metodo tiene conto dell'incertezza dovuta al campionamento e all'errore di misurazione.

2.1.2.1 Ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco

Nella regione del test ortografia (L1) tedesco, complessivamente, l'84% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia. La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.2. Il Cantone Uri con una quota del 91% e il Cantone Grigioni con una quota dell'88% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Basilea Città con una quota dell'81% si situa in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.2: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco per Cantone.

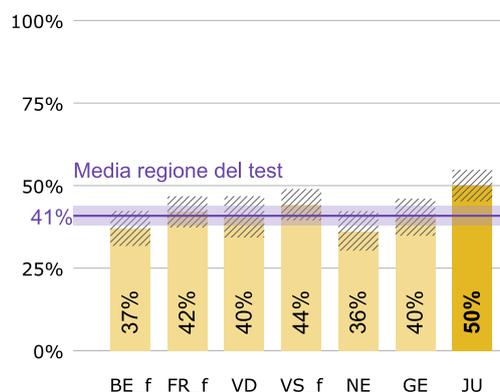


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per l'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro.

2.1.2.2 Ortografia nella lingua di scolarizzazione francese

Nella regione del test ortografia (L1) francese, complessivamente, il 41% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito della competenza ortografia. La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.3. Il Cantone Giura con una quota del 50% si situa in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Nessun Cantone si situa in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.3: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese per Cantone

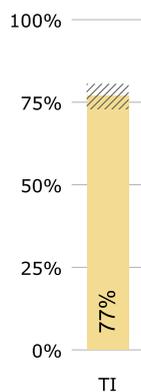


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per l'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro.

2.1.2.3 Ortografia nella lingua di scolarizzazione italiano

Nella regione del test ortografia (L1) italiano, complessivamente, il 77% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia. La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza corrisponde al Ticino ed è illustrata nella Figura 2.4.

Figura 2.4: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano nel Cantone Ticino



Nota: il tratteggio nero in cima alla colonna gialla indica l'intervallo di confidenza del 95% per la quota stimata.

2.2 Prima e seconda lingua seconda (L2/L3)

In Svizzera, con le quattro lingue nazionali tedesco, francese, italiano e romancio, l'insegnamento delle lingue seconde ha una lunga tradizione. L'apprendimento anticipato delle lingue seconde può avere un effetto positivo sul multilinguismo (Berthele & Udry, 2022; Haenni Hoti et al., 2009; Lurin & Schwob, 2016). La strategia linguistica della CDPE (2004) ha quindi stabilito che l'insegnamento di due lingue seconde, di cui almeno una deve essere una lingua nazionale, deve iniziare al più tardi a partire dal 7° anno scolastico HarmoS. L'insegnamento delle lingue seconde enfatizza le competenze nell'ambito del

plurilinguismo e della mediazione linguistica: le allieve e gli allievi imparano a comprendere e a comunicare in queste lingue, a tradurre nella lingua di scolarizzazione o in un'altra lingua seconda. La promozione delle competenze plurilinguistiche e interculturali è un requisito essenziale per il futuro percorso (professionale) nella Svizzera multilingue e in un contesto globalizzato.

Gli obiettivi formativi non si distinguono tra la prima e la seconda lingua seconda (CDPE, 2011c), ciò significa concretamente che le competenze fondamentali da raggiungere alla fine del terzo ciclo sono le stesse. Pertanto, nella presentazione dei risultati relativi al raggiungimento delle competenze fondamentali nelle lingue seconde nei seguenti capitoli, non si distingue specificamente nei diversi Cantoni se si tratta della prima o della seconda lingua seconda.

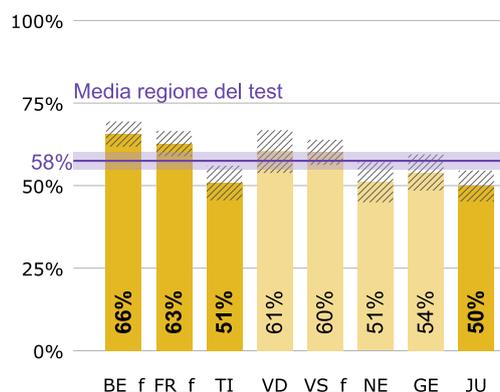
Nelle competenze fondamentali delle lingue seconde sono stati stabiliti gli obiettivi formativi per i seguenti cinque ambiti di competenza: comprensione orale, comprensione scritta, partecipazione a delle conversazioni, produzione orale continua e scrittura. A questi si aggiungono dichiarazioni sugli obiettivi negli ambiti della mediazione linguistica e delle competenze interculturali e metodologiche. Per una definizione dettagliata del modello di competenza delle lingue seconde, trattato nell'indagine VECOF, si veda Angelone et al. (2025). Di seguito, l'attenzione è rivolta agli ambiti di competenza che sono stati testati nell'ambito delle lingue seconde durante VECOF 2023, ovvero comprensione orale e comprensione scritta (si veda capitolo 1.2.2). Le competenze fondamentali in questi ambiti si collocano al livello A2.2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2021) e descrivono le competenze di transizione tra l'uso elementare e indipendente della lingua (CDPE, 2011c).

2.2.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale

2.2.1.1 Comprensione orale nella lingua seconda tedesco

Nella regione del test lingua seconda tedesco, complessivamente, il 58% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.5. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei rispettivi Cantoni. Il Cantone Berna (parte francofona) con una quota del 66% e il Cantone Friburgo (parte francofona) con una quota del 63% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Ticino con una quota del 51% e il Cantone Giura con una quota del 50% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.5: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda tedesco (L2/L3), per Cantone

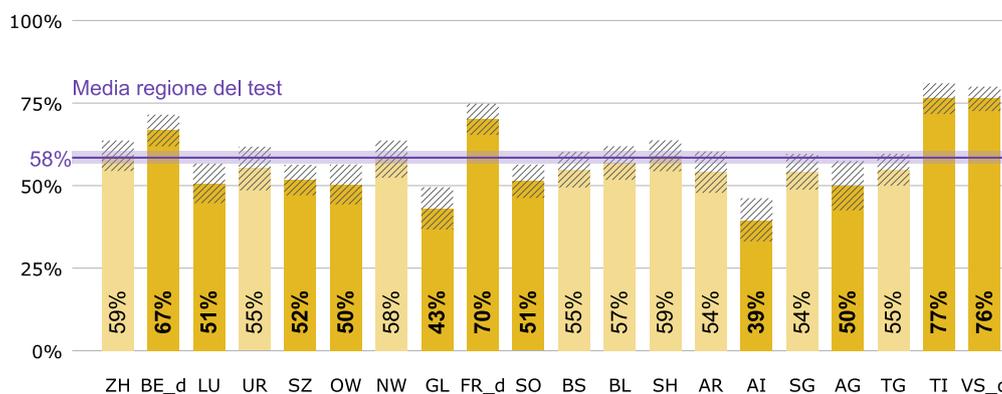


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione orale nella lingua seconda tedesco e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nella Svizzera francese, il tedesco è la prima lingua seconda (L2), mentre nel Cantone Ticino è la seconda lingua seconda (L3).

2.2.1.2 Comprensione orale nella lingua seconda francese

Nella regione del test lingua seconda francese, complessivamente, il 58% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.6. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei rispettivi Cantoni. Il Cantone Berna (parte germanofona) con una quota del 67%, il Cantone Friburgo (parte germanofona) con una quota del 70%, il Cantone Ticino con una quota del 77% e il Cantone Vallese (parte germanofona) con una quota del 76% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Lucerna con una quota del 51%, il Cantone Svitto con una quota del 52%, il Cantone Obvaldo con una quota del 50%, il Cantone Glarona con una quota del 43%, il Cantone Soletta con una quota del 51%, il Cantone Appenzello Interno con una quota del 39% e il Cantone Argovia con una quota del 50% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.6: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda francese (L2/L3), per Cantone

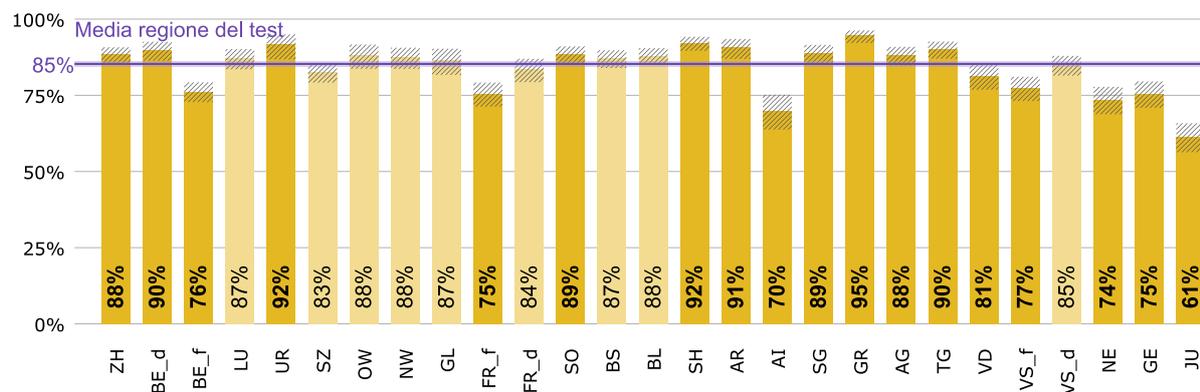


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione orale nella lingua seconda francese e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nei Cantoni di BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI e VS_d il francese è la prima lingua seconda (L2), nei Cantoni di ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG è la seconda lingua seconda (L3).

2.2.1.3 Comprensione orale nella lingua seconda inglese

Nella regione del test lingua seconda inglese, complessivamente, l'85% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.7. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in tutta la regione del test. Il Cantone Zurigo con una quota dell'88%, il Cantone Berna (parte germanofona) con una quota del 90%, il Cantone Uri con una quota del 92%, il Cantone Soletta con una quota dell'89%, il Cantone Sciaffusa con una quota del 92%, il Cantone Appenzello Esterno con una quota del 91%, il Cantone San Gallo con una quota dell'89%, il Cantone Grigioni con una quota del 95%, il Cantone Argovia con una quota dell'88% e il Cantone Turgovia con una quota del 90% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Berna (parte francofona) con una quota del 76%, il Cantone Friburgo (parte francofona) con una quota del 75%, il Cantone Appenzello Interno con una quota del 70%, il Cantone Vaud con una quota dell'81%, il Cantone Vallese (parte francofona) con una quota del 77%, il Cantone Neuchâtel con una quota del 74%, il Cantone Ginevra con una quota del 75% e il Cantone Giura con una quota del 61% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.7: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda inglese (L2/L3), per Cantone



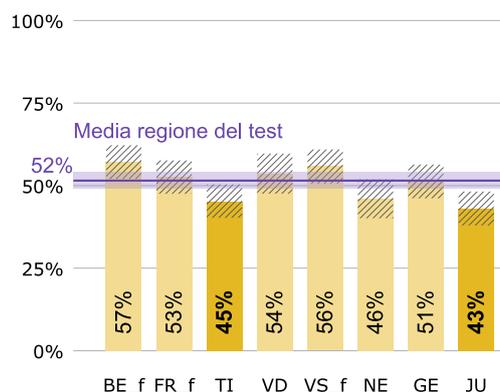
Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione orale nella lingua seconda inglese e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nei Cantoni di ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG l'inglese è la prima lingua seconda (L2), nei Cantoni di BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE e JU è la seconda lingua seconda (L3)

2.2.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta

2.2.2.1 Comprensione scritta nella lingua seconda tedesco

Nella regione del test lingua seconda tedesco, complessivamente, il 52% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.8. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei rispettivi Cantoni. Nessun Cantone si situa in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Ticino con una quota del 45% e il Cantone Giura con una quota del 43% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.8: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco, per Cantone

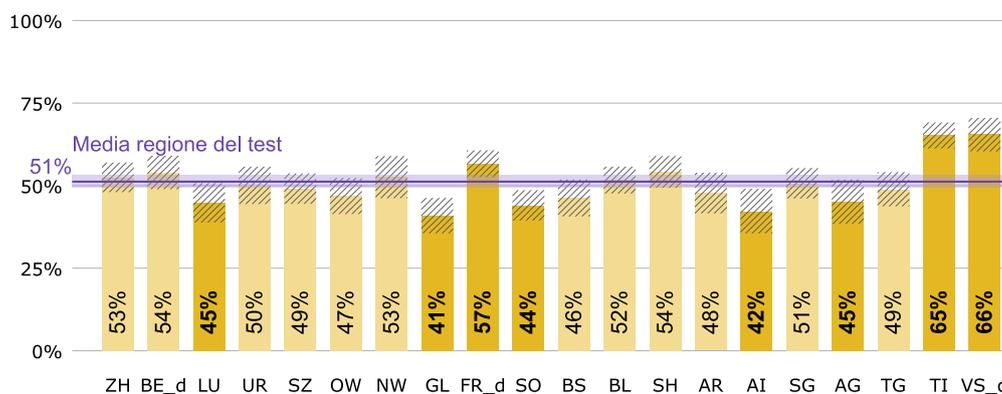


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione scritta nella lingua seconda tedesco e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nella Svizzera francese, il tedesco è la prima lingua seconda (L2), mentre nel Cantone Ticino è la seconda lingua seconda (L3).

2.2.2.2 Comprensione scritta nella lingua seconda francese

Nella regione del test lingua seconda francese, complessivamente, il 51% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.9. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei rispettivi Cantoni. Il Cantone Friburgo (parte germanofona) con una quota del 57%, il Cantone Ticino con una quota del 65% e il Cantone Vallese (parte germanofona) con una quota del 66% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Lucerna con una quota del 45%, il Cantone Glarona con una quota del 41%, il Cantone Soletta con una quota del 44%, il Cantone Appenzello Interno con una quota del 42% e il Cantone Argovia con una quota del 45% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.9: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese, per Cantone

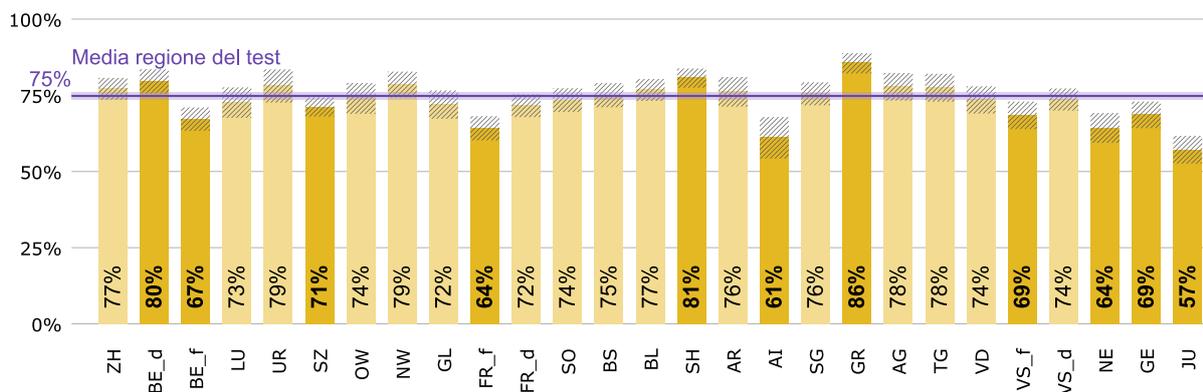


Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione scritta nella lingua seconda francese e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nei Cantoni di BE_d, FR_d, SO, BS, BL, TI e VS_d il francese è la prima lingua seconda (L2), nei Cantoni di ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG è la seconda lingua seconda (L3).

2.2.2.3 Comprensione scritta nella lingua seconda inglese

Nella regione del test lingua seconda inglese, complessivamente, il 75% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3). La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in questo ambito di competenza nei singoli Cantoni è illustrata nella Figura 2.10. La linea viola, tramite il suo spessore, indica l'intervallo di confidenza del 95% della quota stimata di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali in tutta la regione del test. Il Cantone Berna (parte germanofona) con una quota dell'80%, il Cantone Sciaffusa con una quota dell'81% e il Cantone Grigioni con una quota dell'86% sono in maniera statisticamente significativa al di sopra della media dei Cantoni considerati. Il Cantone Berna (parte francofona) con una quota del 67%, il Cantone Svitto con una quota del 71%, il Cantone Friburgo (parte francofona) con una quota del 64%, il Cantone Appenzello Interno con una quota del 61%, il Cantone Vallese (parte francofona) con una quota del 69%, il Cantone Neuchâtel con una quota del 64%, il Cantone Ginevra con una quota del 69% e il Cantone Giura con una quota del 57% sono in maniera statisticamente significativa al di sotto della media dei Cantoni considerati.

Figura 2.10: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese, per Cantone



Nota: le tratteggiature nere nella parte superiore delle colonne gialle indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. La linea viola indica la media della regione del test per la comprensione scritta nella lingua seconda inglese e la fascia viola chiara rappresenta l'intervallo di confidenza del 95% corrispondente. I valori che si discostano in modo statisticamente significativo dalla media della regione del test sono evidenziati dalla quota scritta in grassetto e da un giallo più scuro. Nei Cantoni di ZH, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, SH, AR, AI, SG, AG e TG l'inglese è la prima lingua seconda (L2), nei Cantoni di BE_d, BE_f, FR_f, FR_d, SO, BS, BL, GR, VD, VS_f, VS_d, NE, GE e JU è la seconda lingua seconda (L3)

3. Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola

Come già menzionato nel capitolo 1, i Cantoni sono responsabili dell'educazione obbligatoria in Svizzera. Essi concretizzano la missione educativa delle scuole definendo le priorità educative e descrivendo i modi e i mezzi per attuare queste priorità. In questo contesto, ogni Cantone definisce anche il programma cantonale della scuola in base al quale le allieve e gli allievi del Cantone vengono formati.¹⁵ Le percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti disciplinari e di competenza esaminati in VECOF 2023 sono riportate per Cantone e secondo il programma scolastico cantonale nelle sintesi cantonali nell'Allegato C.

Per il presente rapporto, i programmi scolastici cantonali sono stati raggruppati in una categorizzazione nazionale secondo tre tipi di scuola (si veda Tabella A.1 nell'Allegato A)¹⁶, in quanto sono i più comuni in Svizzera (CDIP & IDES, 2024):

- tipo di scuola con *esigenze di base* (modelli cooperativi/integrativi e modelli separati)
- tipo di scuola con *esigenze avanzate* (modelli cooperativi/integrativi e modelli separati)
- tipo di scuola con *insegnamento pre-liceale* (modelli cooperativi/integrativi e modelli separati)

Sulla base di questa categorizzazione, le percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza della comprensione scritta e dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1), nonché della comprensione scritta e della comprensione orale nelle lingue seconde (L2/L3) possono essere mostrate per ogni tipo di scuola (si veda capitolo 3.2).¹⁷ Questo confronto consente d'interpretare le percentuali di raggiungimento delle competenze fondamentali per Cantone, tenendo conto delle differenze sistematiche nei programmi scolastici cantonali.

Oltre ai tre tipi di scuola sopra citati, esistono altre due categorie meno significative in termini numerici. Il gruppo di allieve e di allievi la cui formazione non segue un programma scolastico cantonale ufficiale (di solito si tratta di scuole private) e il gruppo di allieve e di allievi per i quali le informazioni fornite non consentono l'assegnazione a uno dei tre tipi di scuola sopra menzionati. Per questi due gruppi, le

¹⁵ Fondamentalmente si possono distinguere tre modelli strutturali: *Modelli separati*: suddivisione delle allieve e degli allievi in classi e percorsi separati in base a criteri di rendimento; *Modelli cooperativi*: suddivisione delle allieve e degli allievi in classi di tronco comune con corsi di livello differenziati in base al rendimento. L'assegnazione ai tipi di scuola avviene sulla base delle classi di tronco comune; *Modelli integrati*: suddivisione delle allieve e degli allievi in classi senza selezione in funzione del rendimento, con corsi di livello differenziati in base al rendimento. L'assegnazione ai tipi di scuola si basa sui corsi di livello differenziato in seguito.

¹⁶ La categorizzazione si riferisce al livello secondario I.

¹⁷ È da notare che il tipo di scuola nazionale non esiste in quanto tale, ma è stato creato appositamente per questo confronto.

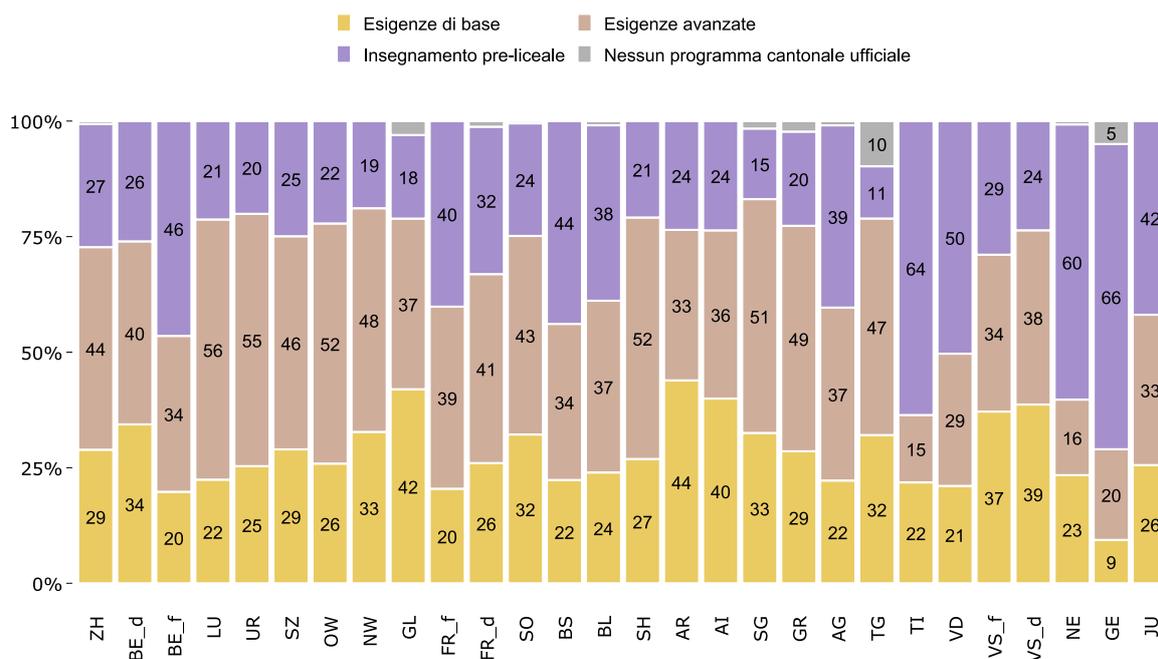
percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali non sono descritte nel capitolo 3.2.¹⁸

3.1 Distribuzione delle allieve e degli allievi per tipo di scuola secondo il Cantone

In questo capitolo viene presentata la distribuzione delle allieve e degli allievi nei diversi tipi di scuola e nelle due ulteriori categorie (nessun programma cantonale e nessuna assegnazione possibile).

Come si può osservare nella Figura 3.1, ci sono notevoli differenze tra i Cantoni nella distribuzione delle allieve e degli allievi nei diversi tipi di scuola. La quota di allieve e allievi secondo il tipo di scuola con esigenze di base varia tra il 9% e il 44%. La quota di allieve e allievi secondo il tipo di scuola con esigenze avanzate varia tra il 15% e il 56%. La quota di allieve e allievi secondo il tipo di scuola con insegnamento pre-liceale varia tra l'11% e il 66%.

Figura 3.1: Distribuzione dei tipi di scuola assegnati nei Cantoni



Nota: la percentuale non è indicata per le quote inferiori al 5%. Approssimando i valori a numeri interi, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

¹⁸ Le distribuzioni specifiche dei Cantoni e le percentuali delle allieve e degli allievi provenienti da scuole speciali o da istituti con insegnamento di recupero potenziato che raggiungono le competenze fondamentali sono mostrate nelle sintesi cantonali nell'Allegato C.

3.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola e i Cantoni

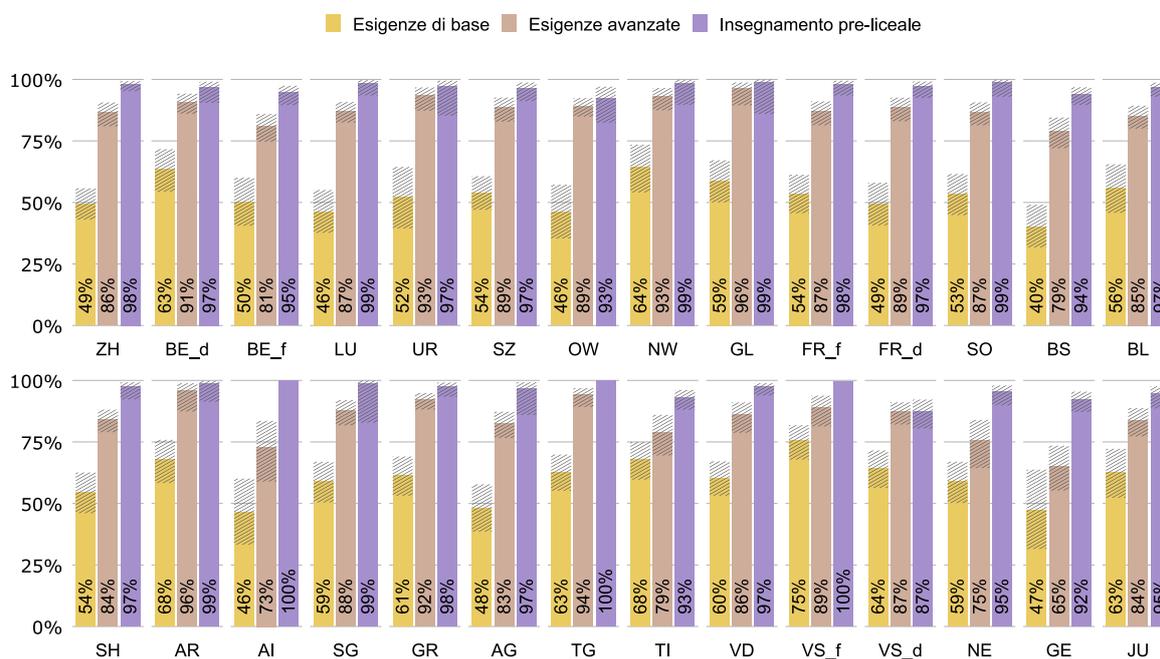
Nel presente capitolo si descrivono le percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei tre tipi di scuola negli ambiti di competenza della comprensione scritta e dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione, nonché negli ambiti di competenza della comprensione scritta e della comprensione orale nella prima o seconda lingua seconda.

3.2.1 Lingua di scolarizzazione (L1)

3.2.1.1 Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 40% e il 75%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 65% e il 96%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra l'87% e il 100%.

Figura 3.2: Quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) per tipo di scuola e Cantone



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. L'intervallo di confidenza non può essere calcolato se tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti nel tipo di scuola corrispondente del Cantone raggiungono le competenze fondamentali anche considerando l'errore di misurazione.

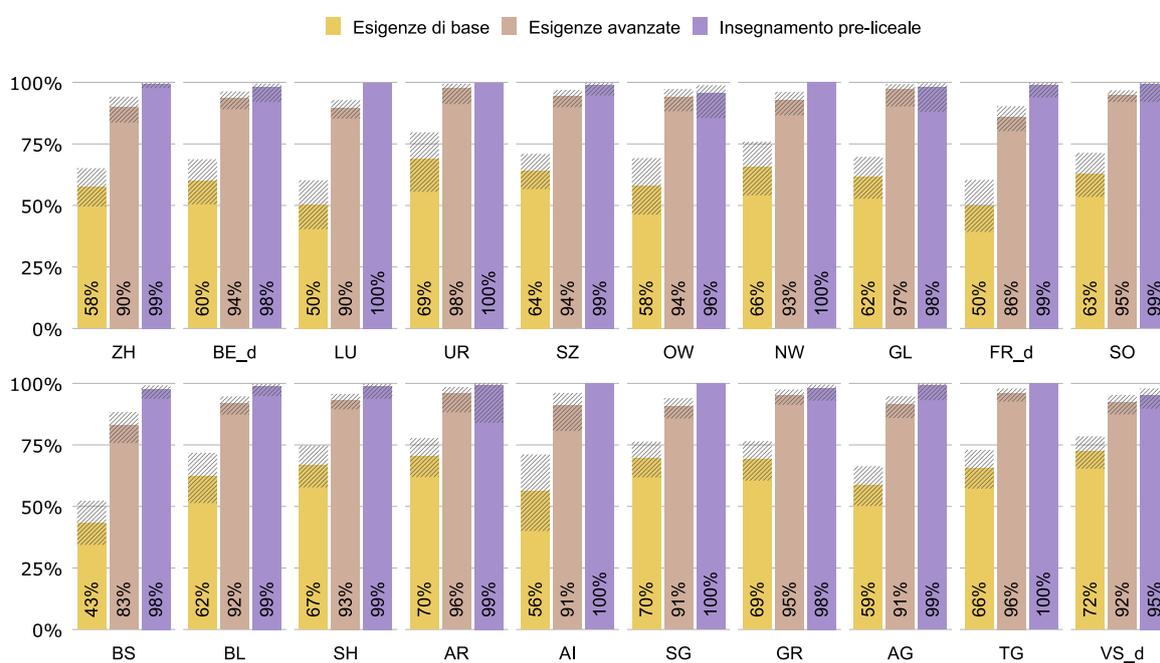
Nel complesso, si osserva che la stragrande maggioranza delle allieve e degli allievi che frequenta un tipo di scuola ad esigenze avanzate, e in particolare coloro con un percorso d'insegnamento pre-liceale, raggiungono le competenze fondamentali. Al contrario, in alcuni Cantoni, meno della metà delle allieve e

degli allievi provenienti dal tipo di scuola ad esigenze di base riesce a raggiungere tali competenze (si veda la Figura 3.2).

3.2.1.2 Ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 43% e il 72%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra l'83% e il 98%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 95% e il 100%.

Figura 3.3: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco per tipo di scuola e Cantone



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. L'intervallo di confidenza non può essere calcolato se tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti nel tipo di scuola corrispondente del Cantone raggiungono le competenze fondamentali anche considerando l'errore di misurazione.

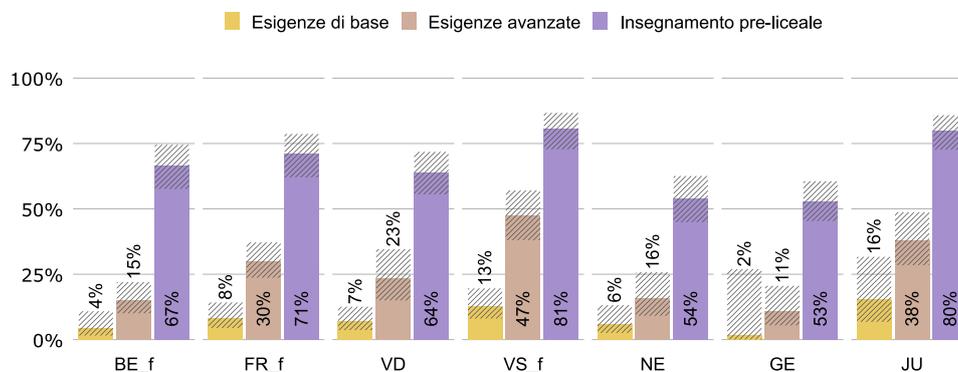
Nel complesso, si osserva che la stragrande maggioranza delle allieve e degli allievi che frequenta un tipo di scuola ad esigenze avanzate, e in particolare coloro con un percorso d'insegnamento pre-liceale, raggiunge le competenze fondamentali. Al contrario, in alcuni Cantoni, meno della metà delle allieve e degli allievi provenienti dal tipo di scuola ad esigenze di base riesce a raggiungere tali competenze (si veda la Figura 3.3).

3.2.1.3 Ortografia nella lingua di scolarizzazione francese

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 2% e il 16%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra l'11% e il 47%. Nel tipo di

scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 53% e l'81%.

Figura 3.4: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese per tipo di scuola e Cantone



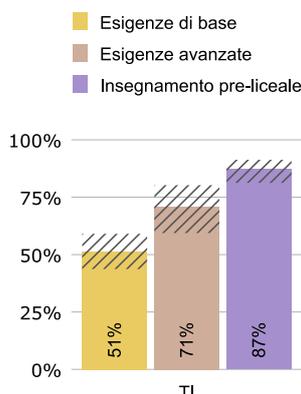
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate.

Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale, in tutti i cantoni, più della metà delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali e in due cantoni sono addirittura quattro su cinque allievi a raggiungere le competenze fondamentali. Al contrario, nel tipo di scuola con esigenze avanzate, meno della metà riesce a raggiungerle e nel tipo di scuola con esigenze di base tale traguardo è raggiunto da meno di un sesto delle allieve e degli allievi (si veda la Figura 3.4). Le differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali tra chi frequenta il tipo di scuola con insegnamento pre-liceale e il tipo di scuola con esigenze di base sono molto elevate.

3.2.1.4 Ortografia nella lingua di scolarizzazione italiano

Nel tipo di scuola con esigenze di base, la quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nel Cantone Ticino è del 51%, nel tipo di scuola con esigenze avanzate è del 69% e nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale è dell'87%. In ogni tipo di scuola, quindi, più della metà delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali (si veda la Figura 3.5).

Figura 3.5: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano, per tipo di scuola nel Cantone Ticino



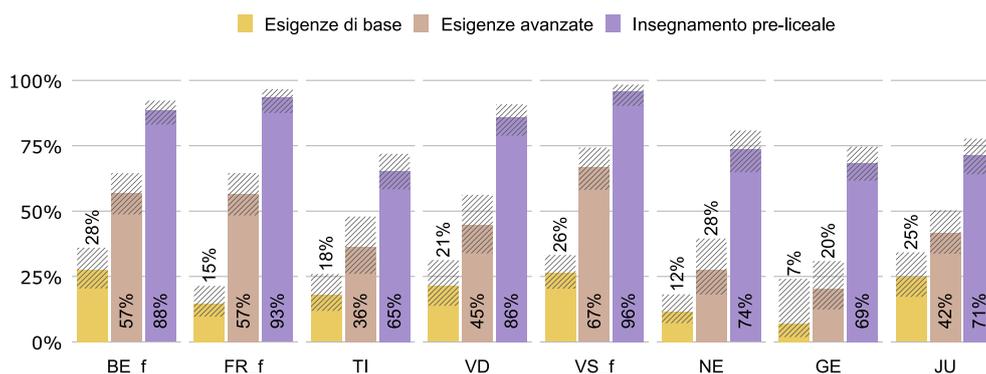
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate.

3.2.2 Prima e seconda lingua seconda (L2/L3)

3.2.2.1 Comprensione orale nella lingua seconda tedesco

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 7% e il 28%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 20% e il 67%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 65% e il 96%.

Figura 3.6: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco, per tipo di scuola e per Cantone



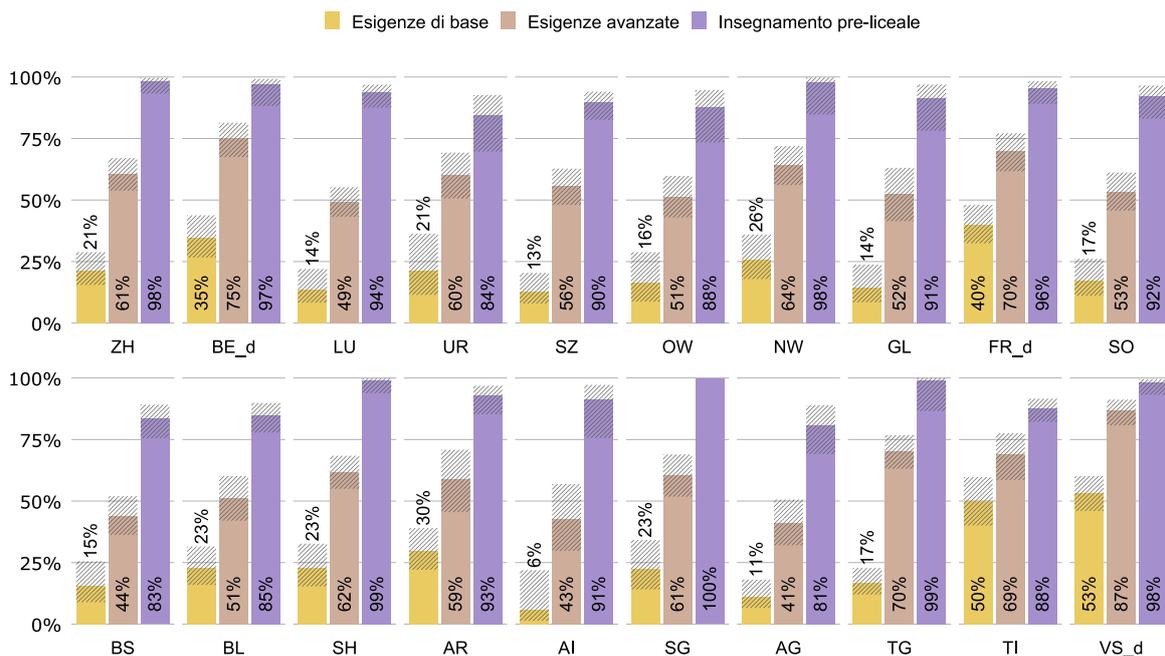
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate.

Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale, molte allieve e molti allievi raggiungono le competenze fondamentali, mentre nel tipo di scuola con esigenze avanzate e, in particolare, nel tipo di scuola con esigenze di base, nella maggior parte dei Cantoni nemmeno la metà delle allieve degli allievi le raggiunge (si veda la Figura 3.6).

3.2.2.2 Comprensione orale nella lingua seconda francese

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 6% e il 53%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 41% e l'87%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra l'81% e il 100%.

Figura 3.7: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese, per tipo di scuola e per Cantone



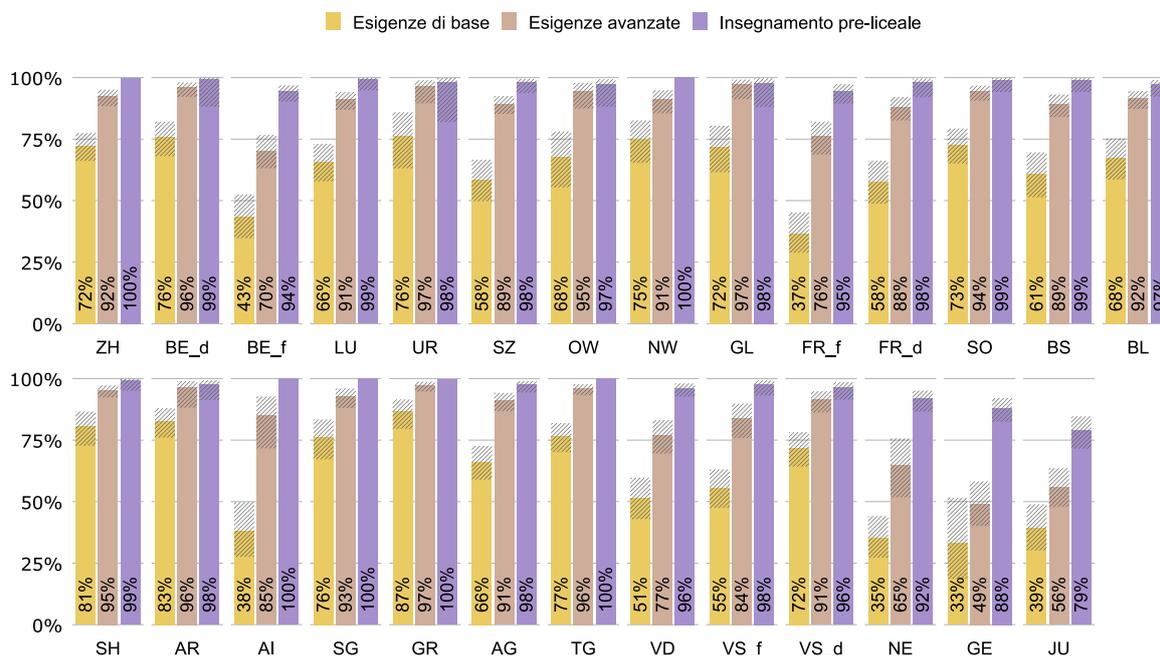
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. L'intervallo di confidenza non può essere calcolato se tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti nel tipo di scuola corrispondente del Cantone raggiungono le competenze fondamentali anche considerando l'errore di misurazione.

Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la maggior parte delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali. Al contrario, in alcuni Cantoni, nel tipo di scuola con esigenze avanzate e, soprattutto, nel tipo di scuola con esigenze di base, meno della metà delle allieve e degli allievi riesce a raggiungere tali competenze (si veda la Figura 3.7).

3.2.2.3 Comprensione orale nella lingua seconda inglese

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 33% e l'87%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 49% e il 97%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 79% e il 100%.

Figura 3.8: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese, per tipo di scuola e per Cantone



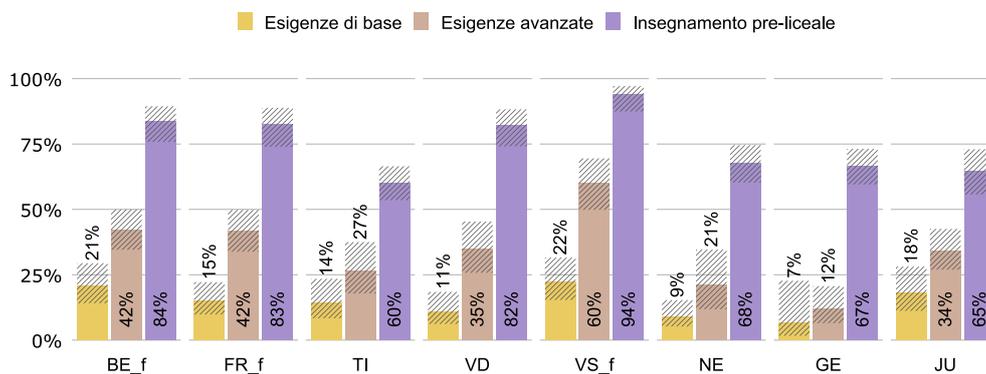
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. L'intervallo di confidenza non può essere calcolato se tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti nel tipo di scuola corrispondente del Cantone raggiungono le competenze fondamentali anche considerando l'errore di misurazione.

Si rileva che le percentuali di chi raggiunge le competenze fondamentali nel tipo di scuola con esigenze avanzate sono generalmente più elevate, mentre in alcuni Cantoni sono meno della metà per le allieve e gli allievi del tipo di scuola con esigenze di base (si veda la Figura 3.8).

3.2.2.4 Comprensione scritta nella lingua seconda tedesco

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 7% e il 22%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 12% e il 60%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 60% e il 94%.

Figura 3.9: quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco, per tipo di scuola e per Cantone



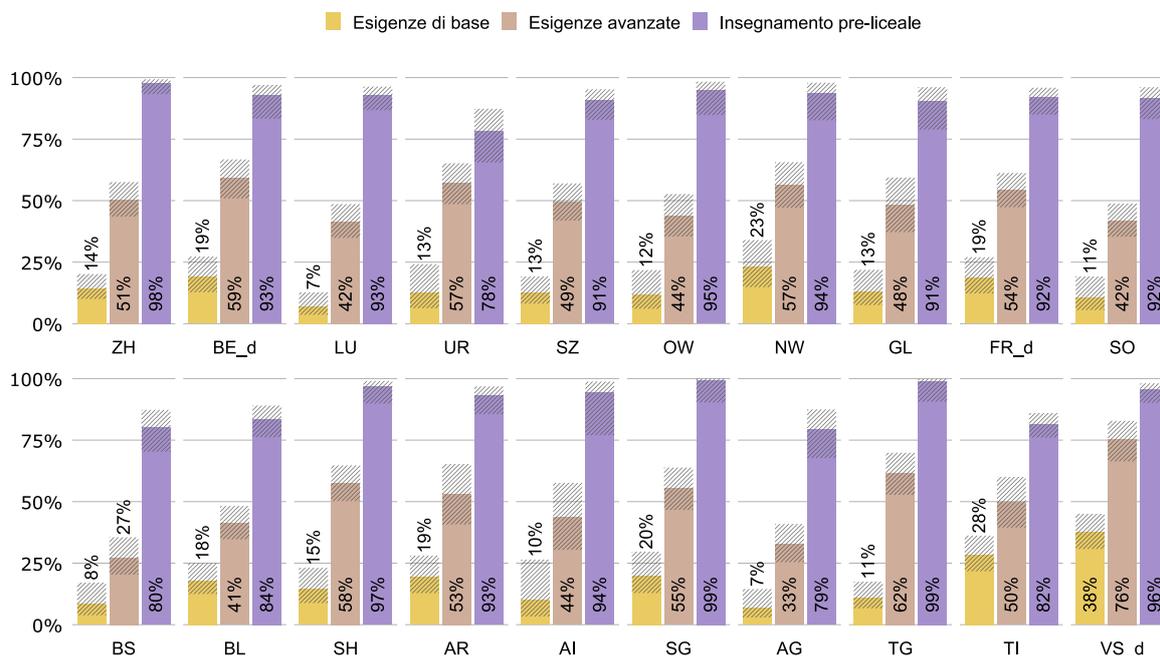
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate.

Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale, molte allieve e molti allievi raggiungono le competenze fondamentali. Al contrario, in quasi tutti i Cantoni, nel tipo di scuola con esigenze avanzate, meno della metà delle allieve e degli allievi le raggiunge, e nel tipo di scuola con esigenze di base le percentuali di raggiungimento di tali competenze sono ovunque inferiori a un quarto (si veda la Figura 3.9).

3.2.2.5 Comprensione scritta nella lingua seconda francese

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 7% e il 38%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 27% e il 76%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 78% e il 99%.

Figura 3.10: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese, per tipo di scuola e per Cantone



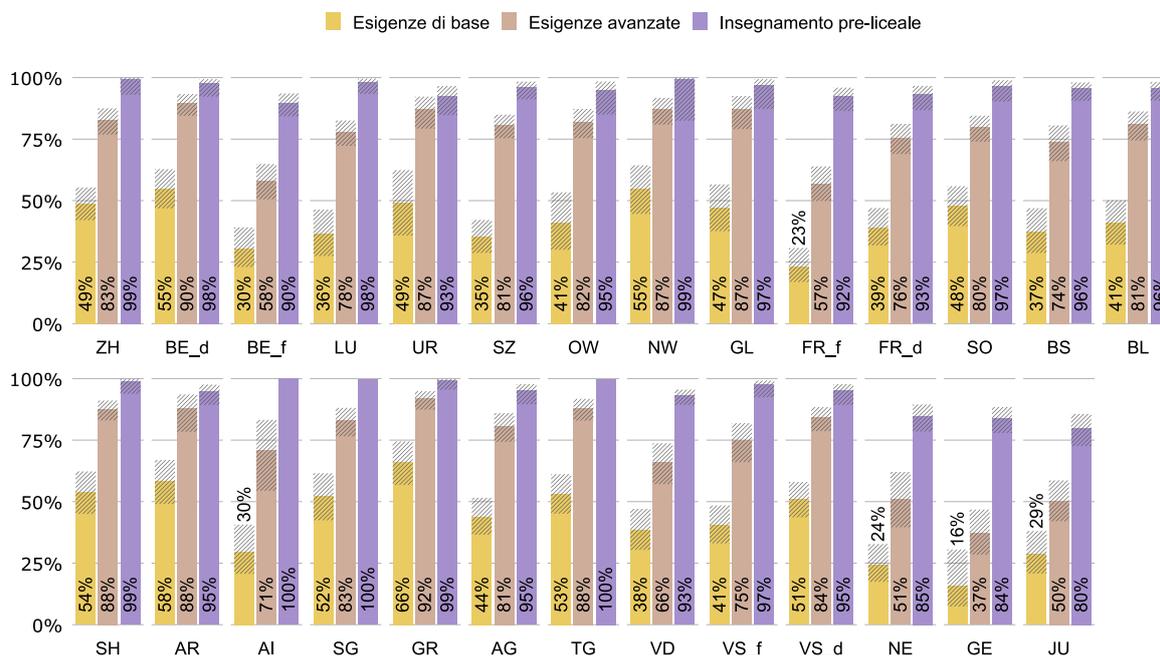
Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate.

Si rileva che nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la maggior parte delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali, mentre nel tipo di scuola con esigenze avanzate, in alcuni Cantoni, nemmeno la metà delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze e nel tipo di scuola con esigenze di base la quota è significativamente inferiore (si veda la Figura -Figura 3.10).

3.2.2.6 Comprensione scritta nella lingua seconda inglese

Nel tipo di scuola con esigenze di base la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 16% e il 66%. Nel tipo di scuola con esigenze avanzate la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra il 37% e il 92%. Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la percentuale di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali è compresa tra l'80% e il 100%.

Figura 3.11: Quota di allieve e di allievi che raggiunge le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese, per tipo di scuola e per Cantone



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% per le percentuali stimate. L'intervallo di confidenza non può essere calcolato se tutte le allieve e tutti gli allievi partecipanti nel tipo di scuola corrispondente del Cantone raggiungono le competenze fondamentali anche considerando l'errore di misurazione.

Nel tipo di scuola con insegnamento pre-liceale la maggior parte delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali, mentre, in alcuni Cantoni, nel tipo di scuola con esigenze avanzate la quota è inferiore e nel tipo di scuola con esigenze di base, meno della metà delle allieve e degli allievi riesce a raggiungere tali competenze (si veda la Figura 3.11).

4. Raggiungimento delle competenze fondamentali in base alle caratteristiche individuali delle allieve e degli allievi

In questo capitolo vengono descritte le quote del raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti di competenza della comprensione scritta e dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione, nonché della comprensione scritta e della comprensione orale nella prima e nella seconda lingua seconda, in base alle caratteristiche individuali delle allieve e degli allievi. Sono considerate caratteristiche delle allieve e degli allievi quelle che, da un lato, non sono influenzabili dalle offerte educative e, dall'altro, quelle che secondo i risultati delle ricerche precedenti (Brühwiler & Helmke, 2018; Erzinger et al., 2023; OECD, 2023; Verner & Helbling, 2019), sono correlate con le prestazioni delle allieve e degli allievi: il *genere*, la *condizione sociale*, la *lingua parlata a casa* e lo *statuto migratorio* dell'allieva o dell'allievo.

In un primo momento per ogni Cantone e regione del test, vengono mostrate le distribuzioni delle allieve e degli allievi in relazione alle quattro caratteristiche individuali considerate in questo capitolo. Queste informazioni permettono di contestualizzare le percentuali delle allieve e degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali. In base al test di competenza effettuato, vengono considerate complessivamente sette regioni del test (si veda Figura 1.1 nel capitolo 1.2.2 per una panoramica): (1) regione del test della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione, (2) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione tedesco, (3) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione francese, (4) regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione italiana, (5) regione del test nella lingua seconda tedesca, (6) regione del test nella lingua seconda francese e (7) regione del test nella lingua seconda inglese. Queste regioni del test sono composte da diversi Cantoni a seconda dell'ambito di competenza esaminato.

In un secondo momento, le quote di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali vengono presentate singolarmente per ciascuna caratteristica individuale considerata e per ciascun ambito di competenza esaminato. Ad esempio, sono mostrate le percentuali di raggiungimento delle competenze fondamentali per un determinato ambito di una determinata lingua secondo la caratteristica di *genere*, e ovvero secondo le ragazze e i ragazzi. Analogamente vengono mostrati i risultati per le caratteristiche della *condizione sociale*, della *lingua parlata a casa* e dello *statuto migratorio*. I risultati sono mostrati per ogni ambito di competenza analizzato, ovvero per la comprensione scritta e per l'ortografia nella lingua di scolarizzazione, nonché per la comprensione orale e la comprensione scritta nella prima o seconda lingua seconda.

In conclusione, viene esposta la correlazione statisticamente significativa tra ciascuna caratteristica individuale e la quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali, tenendo conto delle altre caratteristiche individuali.¹⁹ Questo permette d'identificare la correlazione specifica di una

¹⁹ Le quote controllate sono state calcolate utilizzando regressioni logistiche multiple.

caratteristica individuale con il raggiungimento delle competenze fondamentali in un ambito di competenza, indipendentemente dalle altre caratteristiche individuali considerate. È possibile, ad esempio, che una relazione identificata tra lo statuto migratorio e il raggiungimento delle competenze fondamentali possa essere in parte attribuita alla relazione tra lo statuto migratorio e la lingua (o le lingue) parlata a casa o ancora con la condizione sociale. Se la quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali tra chi ha uno statuto migratorio e chi non ha uno statuto migratorio è statisticamente differente; questi due gruppi potrebbero anche differire nella loro distribuzione relativamente alla lingua parlata a casa e alla condizione sociale. Attraverso il controllo della lingua parlata a casa e la condizione sociale, si isola, in questo esempio, la relazione legata allo statuto migratorio. L'interpretazione dei risultati descritta nei successivi capitoli fa riferimento alle rispettive Figure nei capitoli corrispondenti nonché alle Tabelle da B.1 a B.4 dell'Allegato B che mostrano la significatività statistica delle differenze tra i singoli gruppi.

Queste relazioni sono presentate per l'intera regione del test; mentre le relazioni specifiche dei Cantoni sono riportate nelle sintesi cantonali nell'Allegato C.

4.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il genere

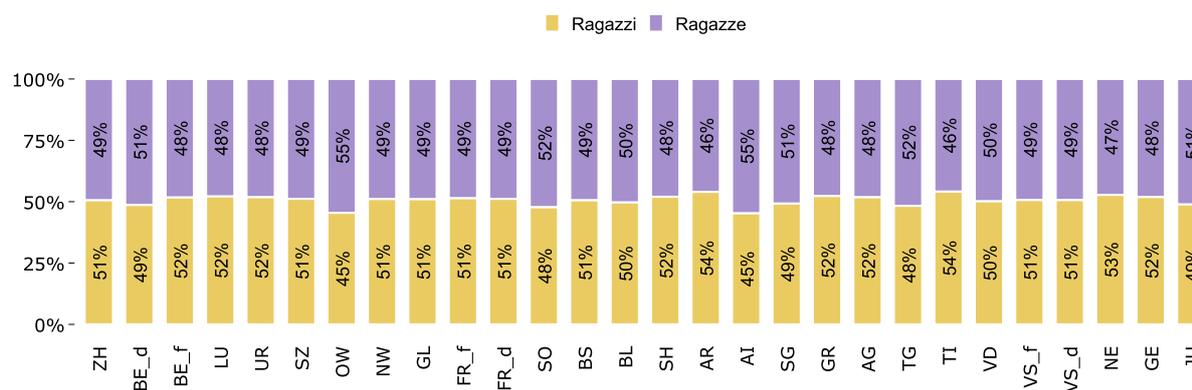
In questo capitolo viene presentata la composizione del campione delle allieve e degli allievi secondo il genere, per i Cantoni e le regioni del test. Successivamente sono descritte le differenze di genere nel raggiungimento delle competenze fondamentali nei vari ambiti: comprensione scritta e ortografia nella lingua di scolarizzazione e comprensione scritta e orale nella prima e nella seconda lingua seconda. Tali differenze saranno analizzate sia senza tener conto delle altre variabili (percentuali non controllate), sia considerandole tutte insieme (percentuali controllate).

4.1.1 Distribuzione della caratteristica «genere» nei Cantoni e nelle regioni del test

Il 51% di ragazzi e il 49% di ragazze hanno partecipato all'indagine VECOF 2023. La distribuzione del genere nei Cantoni e nelle regioni del test è rappresentata nelle Figure 4.1 (Cantoni) 4.2 (regioni del test).

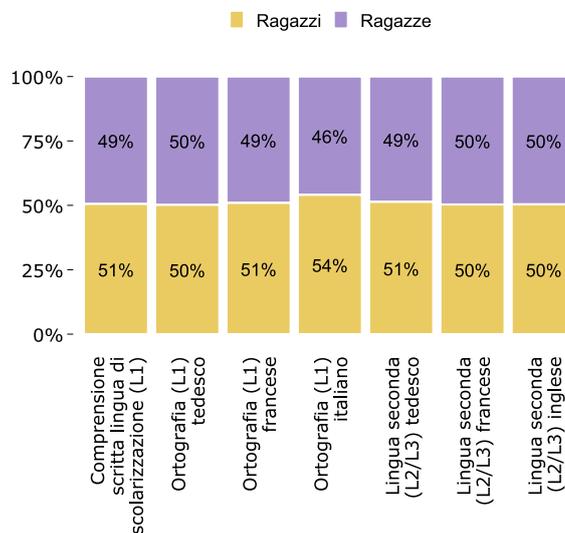
Il genere è distribuito in modo approssimativamente uniforme nei Cantoni. La quota di ragazzi e ragazze varia tra il 45% e il 55% (si veda la Figura 4.1).

Figura 4.1: Distribuzione della caratteristica del genere nei Cantoni



Anche nelle diverse regioni del test il rapporto tra ragazze e ragazzi è approssimativamente equilibrato. Nella maggior parte delle regioni del test, le percentuali di ragazze sono generalmente simili o leggermente inferiori a quelle dei ragazzi. Tuttavia, la regione del test dell'ortografia (L1) in italiano si distingue per una distribuzione diversa rispetto alle altre regioni del test. In questa regione la quota dei ragazzi è del 54% e quella delle ragazze è del 46% (si veda la Figura 4.2). Proprio nelle regioni del test più piccole (e la regione del test dell'ortografia (L1) in italiano è la più piccola tra quelle esaminate) le disuguaglianze tendono a compensarsi in misura minore.

Figura 4.2: Distribuzione della caratteristica del genere nelle regioni del test.



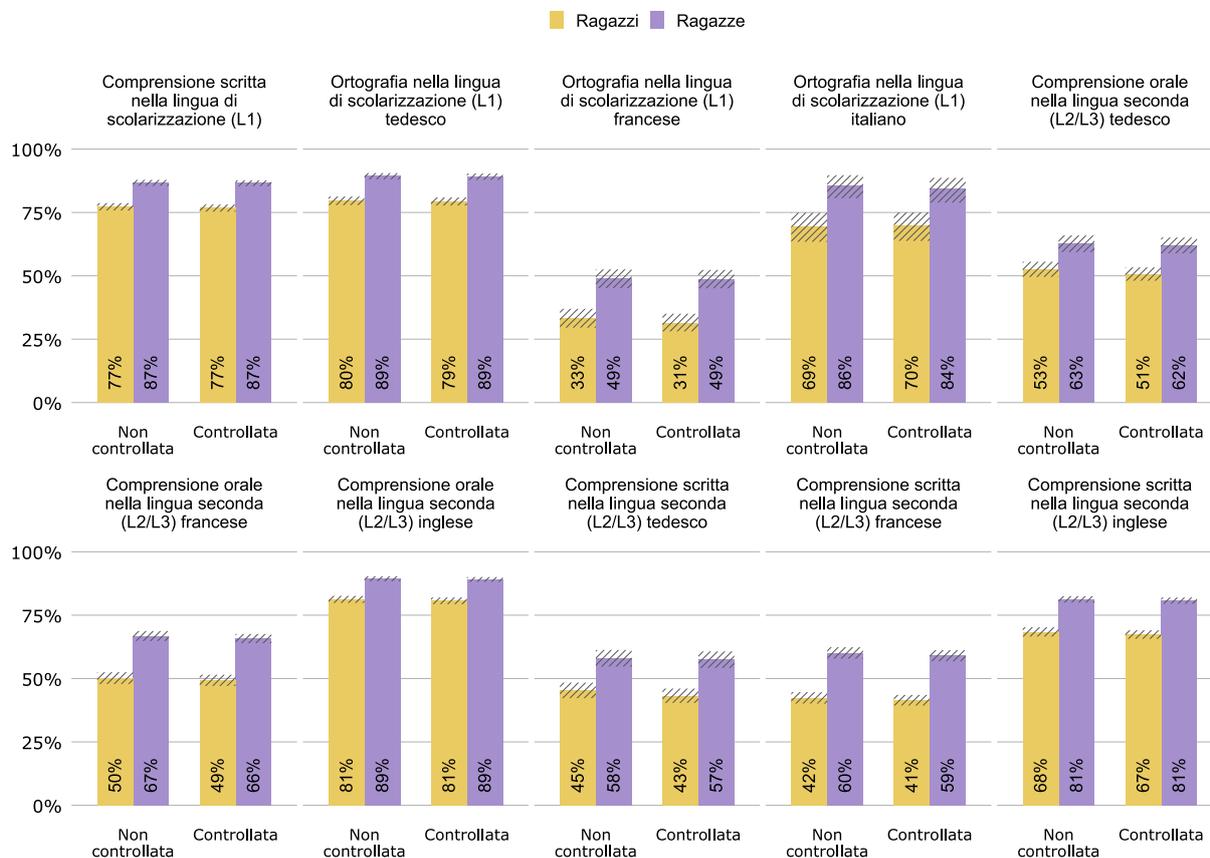
Nota: Un cantone può appartenere a più regioni del test, in base all'ambito di competenza considerato, si veda la Figura 1.1.

4.1.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il genere

Tra allieve e allievi ci sono differenze statisticamente significative in tutti gli ambiti di competenza esaminati - ovvero nella comprensione scritta (L1) e nell'ortografia (L1) tedesco, francese e italiano così come nella comprensione orale e nella comprensione scritta nelle lingue seconde (L2/L3) tedesco, inglese e francese - con una quota di raggiungimento delle competenze fondamentali più alta per le ragazze

rispetto ai ragazzi (si vedano le colonne non controllate nella Figura 4.3; si veda anche B.1 nell' Allegato B Differenze di gruppo in base alle caratteristiche individuali).

Figura 4.3: Quote non controllate e controllate di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati, suddivise per genere



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% che includono le percentuali reali con una probabilità del 95%. Esse rappresentano quindi l'incertezza dovuta al campionamento e all'errore di misurazione dei valori stimati, per cui una maggiore incertezza è associata a un intervallo di confidenza più ampio. Un confronto tra due valori stimati solo sulla base degli intervalli di confidenza è impreciso; se le quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali differiscono in modo statisticamente significativo tra due gruppi è quindi indicato nella Tabella B.1 nell'Allegato B, in base ai test statistici. «Non controllato» significa che le altre tre caratteristiche individuali non sono state considerate statisticamente. «Controllato» significa invece che le altre tre caratteristiche individuali sono state considerate statisticamente, il che consente una stima della quota controllata dalle altre caratteristiche.

Controllando statisticamente le altre caratteristiche individuali considerate – condizione sociale, lingua parlata a casa e statuto migratorio –, è possibile determinare se le differenze osservate in base al genere siano spiegabili dalle altre caratteristiche, potenzialmente correlate al genere.

Anche controllando le altre caratteristiche individuali, le differenze di genere rimangono statisticamente significative in tutti gli ambiti di competenza. Confrontando i valori percentuali nelle colonne non controllate e nelle colonne controllate (si veda la Tabella B.1 nell'Allegato B). Nella Figura 4.3, le colonne con le quote controllate differiscono solo leggermente da quelle non controllate. Ciò significa che le differenze di genere non sono attribuibili alle correlazioni con altre caratteristiche. Queste differenze si dimostrano quindi robuste.

4.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la condizione sociale

In questo capitolo viene presentata la distribuzione della condizione sociale delle allieve e degli allievi nei Cantoni e nelle regioni del test. La condizione sociale è stata misurata con un indice composto dal più alto titolo di studio dei genitori, dal più alto statuto professionale dei genitori – misurato secondo l’ISEI-08 (si veda [Ganzeboom, 2010](#)) – e dal numero di libri presenti in casa (si veda [Seiler & Uslu, 2025](#)). Relativamente a questo indice, le allieve e gli allievi vengono divisi in quattro quarti della condizione sociale a livello dell’intera Svizzera: il quarto inferiore corrisponde al 25% delle allieve e degli allievi con la condizione sociale più bassa e quindi socialmente più svantaggiati, il quarto medio-inferiore al 25% successivo, il quarto medio-superiore al 25% successivo e il quarto superiore al 25% delle allieve e degli allievi con la condizione sociale più alta e quindi socialmente più privilegiati). Per quanto riguarda i Cantoni e le regioni del test considerate, ciò significa che di seguito la loro composizione verrà confrontata con quella delle allieve e degli allievi rispetto alla condizione sociale dell’intera Svizzera.

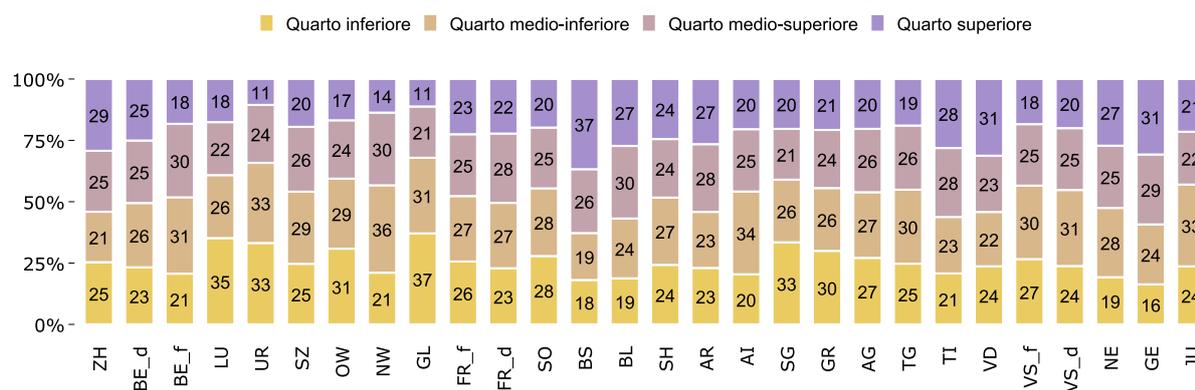
Dapprima viene presentata la distribuzione delle allieve e degli allievi secondo i quarti della condizione sociale nei Cantoni e nelle regioni del test. Successivamente, vengono descritte le differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la condizione sociale, nei vari ambiti: comprensione scritta e ortografia nella lingua di scolarizzazione e comprensione scritta e orale nella prima e nella seconda lingua seconda. Tali differenze saranno analizzate sia senza tener conto delle altre variabili (percentuali non controllate), sia considerandole tutte insieme (percentuali controllate).

4.2.1 Distribuzione della caratteristica «condizione sociale» nei Cantoni e nelle regioni del test

Come già menzionato, la popolazione rappresentata dall’indagine VECOF 2023 è suddivisa in quarti, in base alla condizione sociale delle allieve e degli allievi. La distribuzione in quarti della condizione sociale nei Cantoni e nelle regioni del test è rappresentata dalle Figure 4.4 (Cantoni) e 4.5 (regioni del test).

Tra i Cantoni si possono osservare alcune differenze nella composizione delle allieve e degli allievi in base alla condizione sociale. La quota di allieve e di allievi nel quarto inferiore della condizione sociale varia dal 16% nel Cantone Ginevra al 37% nel Cantone Glarona. Ciò significa che nel complesso il Cantone Glarona ha una quota significativamente più alta di allieve e allievi socialmente svantaggiati rispetto al Cantone Ginevra. La quota di allieve e di allievi nel quarto medio-inferiore della condizione sociale varia dal 19% nel Cantone di Basilea Città al 36% nel Cantone di Nidvaldo. Nel quarto medio-superiore della condizione sociale, la quota varia tra il 21% nei Cantoni di Glarona e San Gallo e il 30% nei Cantoni di Berna (parte francofona), Nidvaldo e Basilea Campagna. Nel quarto superiore della condizione sociale, la quota varia dall’11% nei Cantoni di Uri e Glarona al 37% nel Cantone di Basilea Città. Ciò significa che nel complesso il Cantone Basilea-Città ha una quota significativamente più alta di allieve e allievi socialmente privilegiati rispetto al Cantone Glarona. Queste e altre percentuali sono riportate nella Figura 4.4.

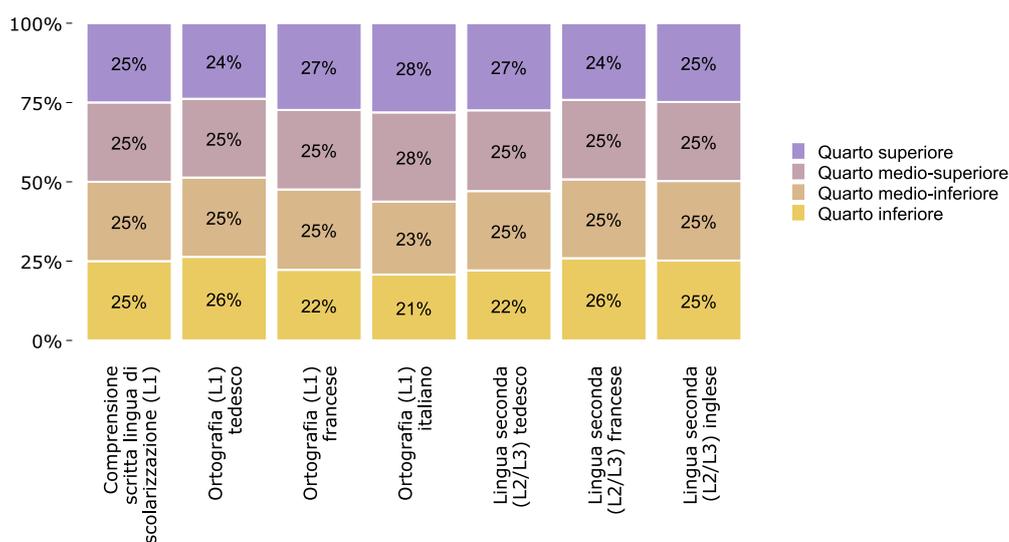
Figura 4.4: Distribuzione della caratteristica della condizione sociale nei Cantoni



Nota: Arrotondando i numeri, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

Le distribuzioni nelle regioni del test sono, come generalmente ci si aspetta data la loro dimensione, più equilibrate rispetto ai Cantoni (si veda la Figura 4.5). Nelle regioni del test dell'ortografia (L1) francese e ortografia (L1) italiano e nella regione del test relativa alla lingua seconda tedesco, sono leggermente sottorappresentati coloro che si trovano nel quarto inferiore della condizione sociale, mentre risultano leggermente sovrarappresentati quelli nel quarto superiore. Nelle regioni del test relative all'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco e alla lingua seconda francese invece è il contrario: proporzionalmente si ritrovano più allieve e allievi nel quarto inferiore della condizione sociale e meno nel quarto superiore. Solo nella regione del test dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano si nota una differenza nel secondo e nel quarto medio-superiore della condizione sociale: ci sono proporzionalmente meno allieve e allievi nel quarto medio-inferiore della condizione sociale paragonato al quarto medio-superiore rispetto alle altre regioni del test.

Figura 4.5: Distribuzione della caratteristica della condizione sociale nelle regioni del test

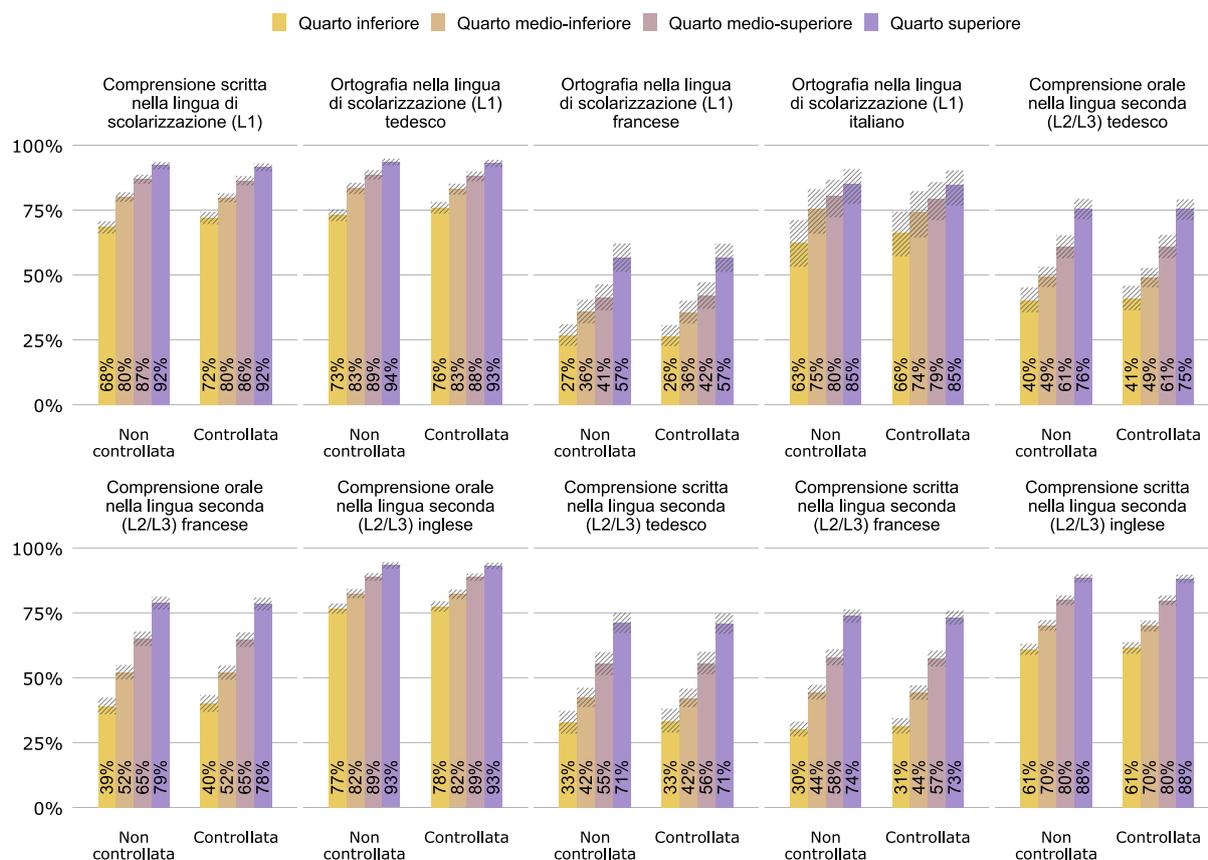


Nota: Un cantone può appartenere a più regioni del test, in base all'ambito di competenza considerato, si veda la Figura 1.1. Approssimando i valori a numeri interi, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

4.2.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la condizione sociale

La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali nei diversi quarti della condizione sociale differisce in modo significativo in quasi tutti gli ambiti di competenza. Solo nell'ortografia (L1) francese e nell'ortografia (L1) italiano questo non è un caso sistematico. Nell'ortografia (L1) francese non ci sono differenze statisticamente significative nel raggiungimento delle competenze fondamentali tra allieve e allievi del quarto medio-inferiore e medio-superiore della condizione sociale. Per quanto riguarda l'ortografia (L1) italiano le differenze tra le allieve e gli allievi del quarto medio-inferiore e medio-superiore, del quarto medio-inferiore e superiore e del quarto medio-superiore e superiore della condizione sociale non sono statisticamente significative (si vedano le colonne non controllate nella Figura 4.6; si veda anche la Tabella B.2 nell'Allegato B per le differenze tra i gruppi in base alle caratteristiche individuali). Le differenze prevalentemente statisticamente significative e per lo più evidenti tra le allieve e gli allievi nei diversi quarti della condizione sociale mostrano che il raggiungimento delle competenze fondamentali nei vari ambiti di competenza è correlato alla condizione sociale.

Figura 4.6: Quote non controllate e controllate di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza, suddivise secondo la condizione sociale



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% che includono le percentuali reali con una probabilità del 95%. Esse rappresentano quindi l'incertezza dovuta al campionamento e all'errore di misurazione dei valori stimati, per cui una maggiore incertezza è associata a un intervallo di confidenza più ampio. Un confronto tra due valori stimati solo sulla base degli intervalli di confidenza è impreciso; se le quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali differiscono in modo statisticamente significativo tra due gruppi è quindi indicato nella Tabella B.2 nell'Allegato B, in base ai test statistici. «Non controllato» significa che le altre tre caratteristiche individuali non sono state considerate statisticamente. «Controllato» significa invece che le altre tre caratteristiche individuali sono state considerate statisticamente, il che consente una stima della quota controllata dalle altre caratteristiche.

Per l'effetto indipendente tra la condizione sociale e il raggiungimento delle competenze fondamentali, vengono considerati i valori controllati, ossia tenendo conto statisticamente del genere, della lingua parlata a casa e dello statuto migratorio.

Quasi tutte le differenze statisticamente significative rimangono tali anche sotto il controllo delle altre caratteristiche considerate (si veda Tabella B.2 nell'Allegato B). Nella Figura 4.6, le colonne con le quote controllate differiscono solo leggermente da quelle non controllate. Ciò indica che la condizione sociale ha una correlazione significativa con il raggiungimento delle competenze fondamentali.

4.3 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la lingua parlata a casa

In questo capitolo viene presentata la distribuzione secondo la lingua parlata a casa delle allieve e degli allievi nei Cantoni e nelle regioni del test, distinguendo tra le allieve e gli allievi che a casa parlano

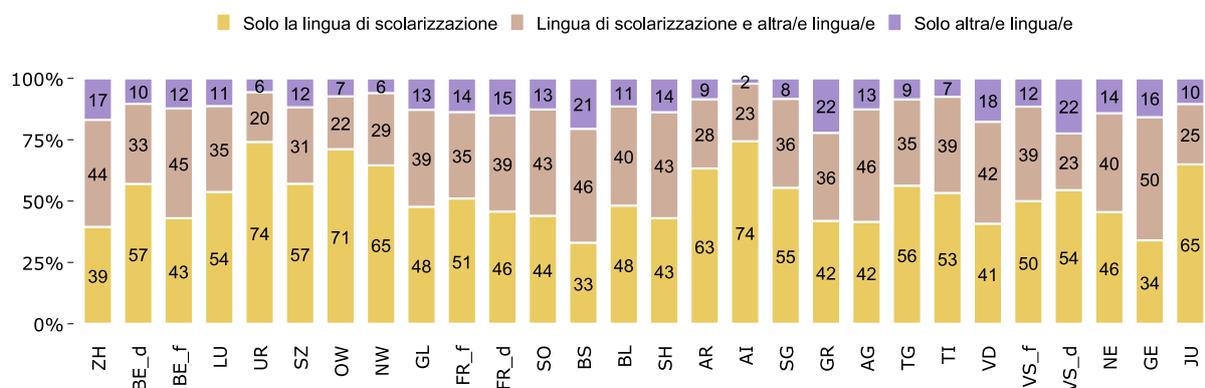
esclusivamente la lingua di scolarizzazione, che a casa parlano sia la lingua di scolarizzazione sia almeno un'altra lingua, e che a casa parlano esclusivamente almeno un'altra lingua diversa dalla lingua di scolarizzazione. Successivamente sono descritte le differenze secondo la lingua parlata a casa nel raggiungimento delle competenze fondamentali nei vari ambiti di competenza: comprensione scritta e ortografia nella lingua di scolarizzazione e comprensione scritta e orale nella prima e nella seconda lingua seconda. Tali differenze saranno analizzate sia senza tener conto delle altre variabili (percentuali non controllate), sia considerandole tutte insieme (percentuali controllate).

4.3.1 Distribuzione della caratteristica «lingua parlata a casa» nei Cantoni e nelle regioni del test

La popolazione dell'indagine VECOF 2023 è composta dal 47% di allieve e di allievi che parlano a casa solo la lingua di scolarizzazione, dal 40% che parlano a casa sia la lingua di scolarizzazione sia almeno un'altra lingua, e dal 13% che parlano a casa solo un'altra lingua (o più lingue tranne quella di scolarizzazione). La distribuzione di queste categorie nei Cantoni e nelle regioni del test è rappresentata nelle Figure 4.7 (Cantoni) e 4.8 (regioni del test).

Considerando la lingua parlata a casa nei Cantoni, risulta evidente che in quasi tutti i Cantoni le allieve e gli allievi che parlano a casa esclusivamente la lingua di scolarizzazione costituiscono la maggioranza. Si differenziano in ciò i Cantoni di Zurigo, Berna (parte francofona), Basilea Città, Argovia, Vaud e Ginevra. In questi Cantoni la quota di coloro che parlano a casa la lingua di scolarizzazione e almeno un'altra lingua è leggermente più elevata (queste percentuali variano dal 42% al 50%; si veda la Figura 4.7) rispetto a chi parla esclusivamente la lingua di scolarizzazione a casa. Nel Cantone di Sciaffusa, le percentuali di questi due gruppi sono uguali (entrambi al 43%). Le allieve e gli allievi che parlano a casa esclusivamente almeno un'altra lingua rispetto alla lingua di scolarizzazione costituiscono in ogni Cantone la quota più bassa, la quale varia dal 2% nel Cantone di Appenzello Interno al 22% nei Cantoni dei Grigioni e del Vallese (parte germanofona).

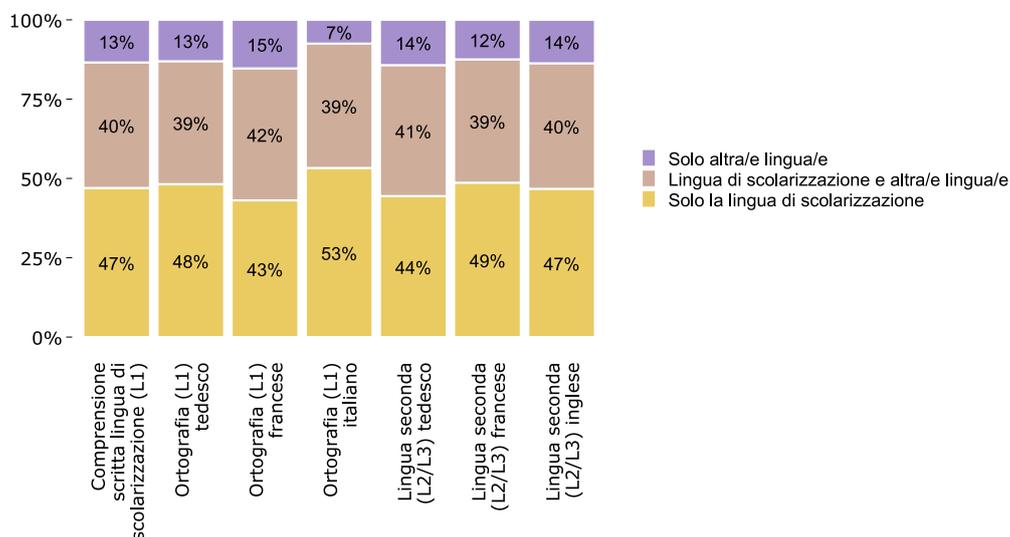
Figura 4.7: Distribuzione della caratteristica lingua parlata a casa nei Cantoni



Nota: Arrotondando i numeri, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

In tutte le regioni del test, la maggior parte delle allieve e degli allievi a casa parla esclusivamente la lingua di scolarizzazione. In tutte le regioni del test, la quota più bassa è costituita da allieve e allievi che a casa parlano esclusivamente almeno un'altra lingua diversa dalla lingua di scolarizzazione.

Figura 4.8: Distribuzione della caratteristica lingua parlata a casa nelle regioni del test

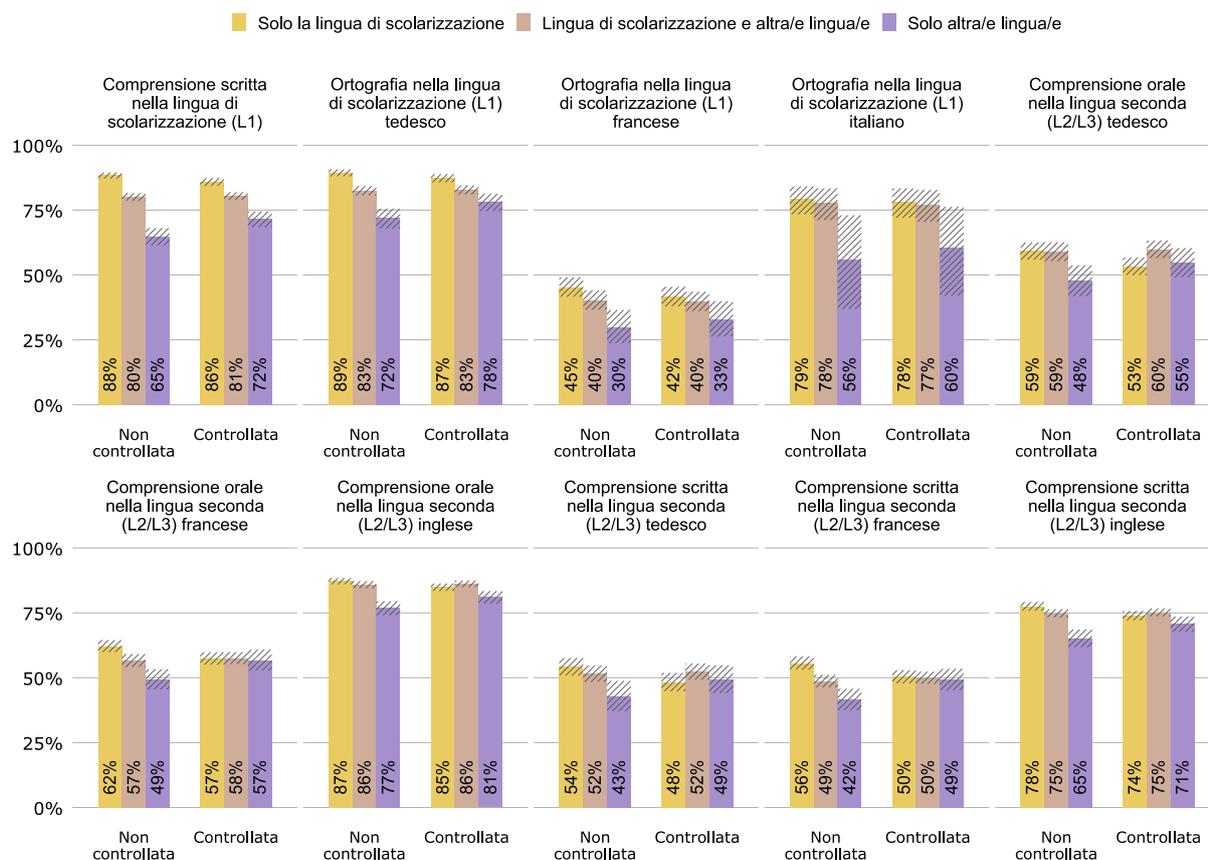


Nota: Un cantone può appartenere a più regioni del test, in base all'ambito di competenza considerato, si veda la Figura 1.1. Approssimando i valori a numeri interi, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

4.3.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo la lingua parlata a casa

La quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali differisce in modo statisticamente significativo in tutti gli ambiti di competenza tra coloro che parlano a casa solo la lingua di scolarizzazione e coloro che parlano a casa almeno un'altra lingua (si vedano le colonne non controllate nella Figura 4.9; si veda anche la Tabella B.3 nell'Allegato B relativo alle differenze di gruppo in base alle caratteristiche individuali). Tuttavia, non è possibile riscontrare differenze significative tra il gruppo di allieve e allievi che a casa parlano solo la lingua di scolarizzazione e solo almeno un'altra lingua e gli altri gruppi in tutte gli ambiti di competenza. Nei tre gruppi di allieve e di allievi, nei seguenti ambiti di competenza: ortografia (L1) nella lingua di scolarizzazione italiano, comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco e comprensione orale nelle lingue seconde (L2/L3) tedesco e inglese, - non emergono differenze statisticamente significative tra chi parla a casa esclusivamente la lingua di scolarizzazione e chi parla esclusivamente almeno un'altra lingua.

Figura 4.9: Quote non controllate e controllate di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza, suddivise per lingua parlata a casa



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% che includono le percentuali reali con una probabilità del 95%. Esse rappresentano quindi l'incertezza dovuta al campionamento e all'errore di misurazione dei valori stimati, per cui una maggiore incertezza è associata a un intervallo di confidenza più ampio. Un confronto tra due valori stimati solo sulla base degli intervalli di confidenza è impreciso; se le quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali differiscono in modo statisticamente significativo tra due gruppi è quindi indicato nella Tabella B.3 nell'Allegato B, in base ai test statistici. «Non controllata» significa che le altre tre caratteristiche individuali non sono state considerate statisticamente. «Controllata» significa invece che le altre tre caratteristiche individuali sono state considerate statisticamente, il che consente una stima della quota controllata dalle altre caratteristiche.

Esaminando le percentuali relative al raggiungimento delle competenze fondamentali, tenendo conto dei fattori come il genere, la condizione sociale e lo statuto migratorio, è possibile capire se le differenze osservate legate alla lingua parlata a casa possono essere spiegate da altre caratteristiche correlate a essa. Con queste analisi si osserva che alcune delle differenze risultate statisticamente significative quando non sono controllate non sono più statisticamente significative quando invece si tiene conto delle altre caratteristiche e viceversa (si veda la Tabella B.3 nell'Allegato B). Si nota inoltre che nella lingua di scolarizzazione (in particolare nella comprensione scritta e in misura leggermente minore anche nell'ortografia) esiste una correlazione rilevante tra la lingua parlata a casa e il raggiungimento delle competenze fondamentali, ciò non si osserva per le lingue seconde. In questo caso, le differenze osservate senza controllo possono essere attribuite interamente o in larga misura alle differenze della condizione sociale e/o dello statuto migratorio.

Complessivamente, i risultati relativi alla caratteristica della lingua parlata a casa mostrano un quadro meno chiaro rispetto al genere o alla condizione sociale. Correlazioni statisticamente significative e

coerenti tra il raggiungimento delle competenze fondamentali e la lingua parlata a casa – cioè in tutte le categorie, sia non controllate che controllate – si osservano solo nell’ambito di competenza della comprensione scritta (L1) e dell’ortografia (L1) tedesco. La quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali è sempre maggiore tra chi parla a casa esclusivamente la lingua di scolarizzazione. Inoltre, in generale, non è possibile identificare correlazioni sistematiche. Le differenze nelle percentuali di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali si osservano solo in modo sporadico, variando in base all’ambito di competenza, alla scelta della categoria di confronto (ad esempio, lingua di scolarizzazione rispetto a chi non parla la lingua di scolarizzazione) e alla considerazione dell’effetto controllato o meno da altre caratteristiche.

4.4 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo lo statuto migratorio

In questo capitolo viene presentata la distribuzione delle allieve e degli allievi in relazione al loro statuto migratorio nei Cantoni e nelle regioni del test. Nel farlo, si distingue tra allieve e allievi senza statuto migratorio, tra chi ha uno statuto migratorio di seconda generazione e chi ha uno statuto migratorio di prima generazione.²⁰ Successivamente sono descritte le differenze tra le diverse categorie relative allo statuto migratorio nel raggiungimento delle competenze fondamentali nei vari ambiti di competenza: comprensione scritta e ortografia nella lingua di scolarizzazione e comprensione scritta e orale nella prima e nella seconda lingua seconda. Tali differenze saranno analizzate sia senza tener conto delle altre variabili (percentuali non controllate), sia considerandole tutte insieme (percentuali controllate).

4.4.1 Distribuzione della caratteristica «statuto migratorio» nei Cantoni e nelle regioni del test

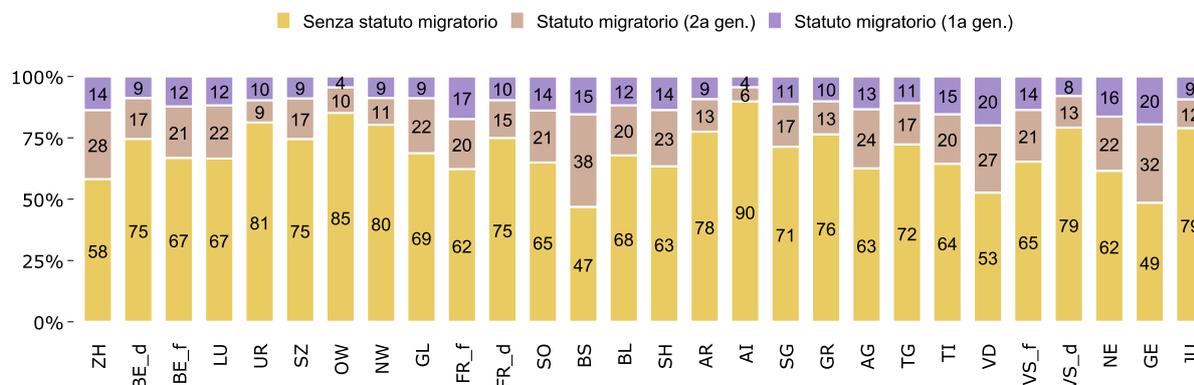
La popolazione dell’indagine VECOF 2023 è composta dal 64% di allieve e di allievi senza statuto migratorio, dal 23% di chi ha uno statuto migratorio di seconda generazione e dal 14% di chi ne ha uno di prima generazione. La distribuzione della caratteristica relativa allo statuto migratorio nei Cantoni e nelle regioni del test è rappresentata nelle Figure 4.10 (Cantoni) e 4.11 (regioni del test).

In tutti i Cantoni, le allieve e gli allievi senza statuto migratorio costituiscono la maggioranza. Questo è particolarmente evidente con il 90% di allieve e allievi senza statuto migratorio nel Cantone di Appenzello Interno (si veda la Figura 4.10). Questa quota è più bassa nei Cantoni di Basilea Città (47%) e Ginevra (49%), che sono gli unici Cantoni in cui le allieve e gli allievi senza statuto migratorio costituiscono meno della metà di tutte le allieve e gli allievi considerati. Le percentuali delle allieve e degli allievi con statuto migratorio di seconda generazione variano dal 6% nel Cantone di Appenzello Interno al 38% nel Cantone di Basilea Città. I Cantoni Appenzello Interno e Obvaldo sono quelli con la quota più bassa di allieve e di

²⁰ *Senza statuto migratorio* significa che almeno uno dei genitori è nato in Svizzera. *Con statuto migratorio di seconda generazione* significa che l’allieva o l’allievo è nato in Svizzera, ma entrambi i genitori sono nati all’estero. *Con statuto migratorio di prima generazione* significa che sia l’allieva o l’allievo, sia entrambi i genitori non sono nati in Svizzera.

allievi con uno statuto migratorio di prima generazione (4% ciascuno), mentre i Cantoni Vaud e Ginevra hanno le quote più elevate (entrambi il 20%).

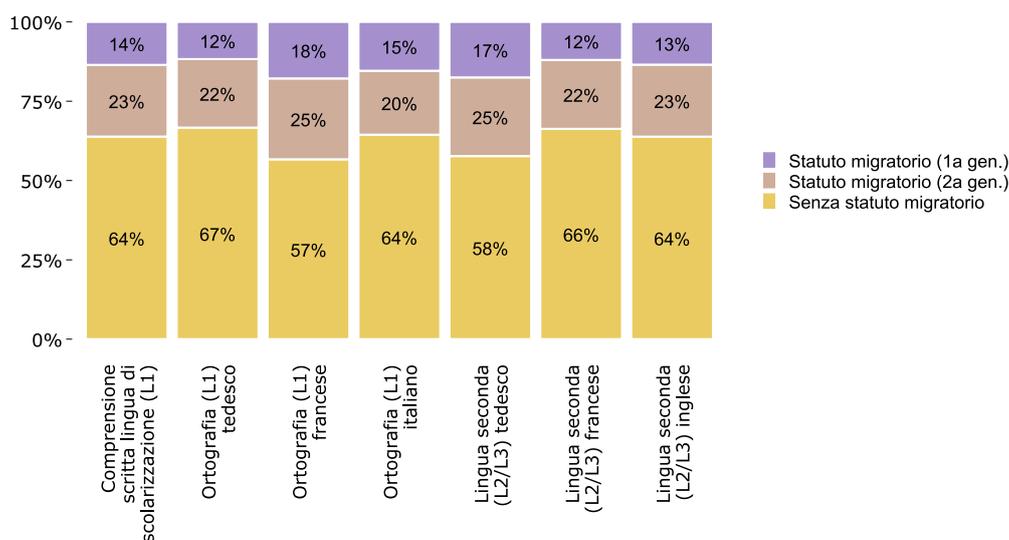
Figura 4.10: Distribuzione della caratteristica statuto migratorio nei Cantoni.



Nota: Arrotondando i numeri, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

La regione del test dell'ortografia(L1) tedesco con il 67% ha la più alta quota di allieve e di allievi senza statuto migratorio. Invece, la regione del test ortografia (L1) francese ha la quota più bassa di allieve e di allievi senza statuto migratorio (57%) (si veda Figura 4.11). La quota maggiore di allieve e allievi con statuto migratorio di seconda generazione si trova nella regione del test ortografia (L1) francese e lingua seconda tedesco (25% ciascuno), mentre la percentuale minore si trova nella regione del test ortografia (L1) italiano. Le allieve e gli allievi con uno statuto migratorio di prima generazione costituiscono complessivamente il gruppo più piccolo nelle regioni del test. La quota più bassa si registra nella regione del test dell'ortografia (L1) tedesco e lingua seconda francese (12% ciascuna) e quella più elevata nella regione del test ortografia (L1) francese (18%).

Figura 4.11: Distribuzione della caratteristica statuto migratorio nelle regioni del test.

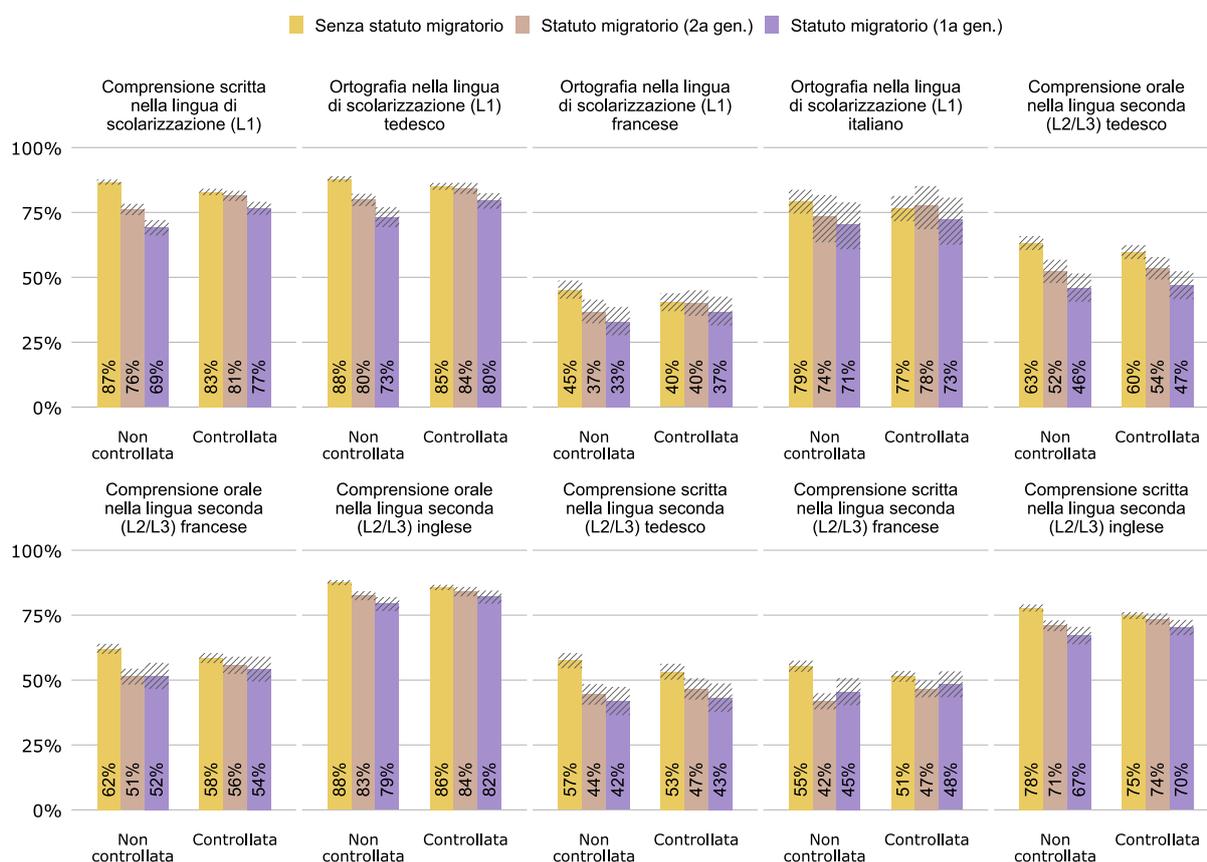


Nota: Un cantone può appartenere a più regioni del test, in base all'ambito di competenza considerato, si veda la Figura 1.1. Approssimando i valori a numeri interi, la somma in alcuni casi potrebbe non essere pari al 100%.

4.4.2 Quota del raggiungimento delle competenze fondamentali secondo lo statuto migratorio

In tutti gli ambiti di competenza, ad eccezione dell'ambito dell'ortografia (L1) italiano, la quota di allieve e gli allievi senza statuto migratorio che raggiungono le competenze fondamentali è statisticamente significativa più alta rispetto alle allieve e agli allievi con uno statuto migratorio (indipendentemente se di prima o di seconda generazione). Le differenze tra le allieve e gli allievi con statuto migratorio di prima e seconda generazione sono statisticamente significative solo negli ambiti di competenza comprensione scritta (L1), ortografia (L1) tedesco, comprensione orale in lingua seconda (L2/L3) tedesco e comprensione orale e scritta in lingua seconda (L2/L3) inglese (si vedano le colonne non controllate della Figura 4.12; si veda anche la Tabella B.4 nell'Allegato B per le differenze di gruppo in base alle caratteristiche individuali).

Figura 4.12: Quote non controllate e controllate di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza, suddivise per statuto migratorio



Nota: le tratteggiature nella parte superiore delle colonne indicano l'intervallo di confidenza al 95% che includono le percentuali reali con una probabilità del 95%. Esse rappresentano quindi l'incertezza dovuta al campionamento e all'errore di misurazione dei valori stimati, per cui una maggiore incertezza è associata a un intervallo di confidenza più ampio. Un confronto tra due valori stimati solo sulla base degli intervalli di confidenza è impreciso; se le quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali differiscono in modo statisticamente significativo tra due gruppi è quindi indicato nella Tabella B.4 nell'Allegato B, in base ai test statistici. «Non controllato» significa che le altre tre caratteristiche individuali non sono state considerate statisticamente. «Controllato» significa invece che le altre tre caratteristiche individuali sono state considerate statisticamente, il che consente una stima della quota controllata dalle altre caratteristiche.

Controllando statisticamente le altre caratteristiche individuali considerate – genere, condizione sociale, lingua parlata a casa –, è possibile determinare se le differenze osservate in base allo statuto migratorio

siano spiegabili dalle altre caratteristiche, potenzialmente correlate allo statuto migratorio. Si osserva che alcune delle differenze che sono statisticamente significative in modo non controllato non lo sono in modo controllato (si veda la Tabella B.4 nell'Allegato B). Le differenze osservate tra le allieve e gli allievi senza statuto migratorio e quelli di seconda generazione, senza considerare altre caratteristiche, non sono attribuibili, o lo sono in parte, solo alla relazione tra lo statuto migratorio e il raggiungimento delle competenze fondamentali. Piuttosto, queste differenze dipendono principalmente dalla condizione sociale e dalla lingua parlata a casa.

Nel complesso, i risultati relativi alla caratteristica dello statuto migratorio mostrano un quadro altrettanto poco chiaro e simile ai risultati emersi relativi alla lingua parlata a casa. Relazioni statisticamente significative e coerenti tra il raggiungimento delle competenze fondamentali e lo statuto migratorio – sia non controllate che controllate – si osservano solo nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco. La differenza tra le allieve e gli allievi senza statuto migratorio e quelli con statuto migratorio di prima generazione è statisticamente significativa nei seguenti ambiti di competenza: comprensione scritta (L1), ortografia (L1) tedesco, comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco, comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese, comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco e comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese, anche se alcune di queste differenze sono piuttosto piccole. Altrimenti, non si identificano relazioni sistematiche; in altre parole, si osservano differenze occasionali nella quota di allieve e di allievi che raggiungono le competenze fondamentali che variano a seconda dell'ambito di competenza, della categoria scelta per il confronto (ad esempio, chi ha uno statuto migratorio di seconda generazione rispetto a chi non lo ha) e dal controllo o meno di altre.

5. Bilancio e sviluppi

Nel 2011, la CDPE ha pubblicato gli obiettivi formativi nazionali per la scuola dell'obbligo (CDPE, 2011c, 2011b, 2011d, 2011a). Questi obiettivi sono formulati come standard minimi (*competenze fondamentali*) e descrivono le competenze che le allieve e gli allievi dovrebbero raggiungere nella lingua di scolarizzazione, nelle lingue seconde, nella matematica e nelle scienze naturali alla fine di un ciclo scolastico. Sono state definite le competenze fondamentali per la lingua di scolarizzazione, la matematica e le scienze naturali che devono essere raggiunte alla fine del 4°, dell'8° e dell'11° anno HarmoS della scuola dell'obbligo. Poiché l'insegnamento delle lingue seconde inizia generalmente solo dopo il 4° anno scolastico, per le lingue seconde sono state definite le competenze fondamentali che devono essere raggiunte entro l'8° e l'11° anno scolastico.

Le indagini sulla *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF)* utilizzano test di competenze standardizzati e digitalizzati nell'ambito del monitoraggio nazionale dell'educazione per esaminare il grado di raggiungimento delle competenze fondamentali a determinati livelli scolastici in tutta la Svizzera. L'obiettivo di VECOF è quello di valutare nel contesto della scuola dell'obbligo le competenze a livello di sistema educativo, e non di valutare singole scuole o insegnanti (CDIP, 2014).

In ogni indagine VECOF sono testati solo un livello scolastico e solo una parte delle competenze fondamentali. La prima indagine per verificare il raggiungimento delle competenze fondamentali si è svolta nel 2016 in matematica nell'11° anno scolastico HarmoS (Consorzio VeCoF, 2019a). Con la seconda indagine in primavera 2017 è stato valutato il raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (comprensione scritta e ortografia) e nella prima lingua seconda (comprensione scritta e comprensione orale) nell'8° anno scolastico HarmoS (Consorzio VeCoF, 2019b).

La terza indagine che si è svolta nel 2023 ha esaminato il raggiungimento delle competenze fondamentali nella lingua di scolarizzazione (comprensione scritta e ortografia) e nella prima e seconda lingua seconda (comprensione scritta e comprensione orale) nell'11° anno scolastico HarmoS. Oltre ai test sulle competenze (si veda il capitolo 1.2.2), è stato utilizzato anche un questionario per le allieve e gli allievi (si veda il capitolo 1.2.3), che contribuisce a migliorare l'interpretazione dei risultati dei test di VECOF.

Questo capitolo riassume innanzitutto i risultati principali di VECOF 2023 (5.1) e poi affronta i limiti da tenere in considerazione nell'analisi dei risultati (5.2). Il capitolo 5.3 esamina in che misura VECOF può contribuire alla ricerca e al miglioramento del sistema educativo svizzero al di là del solo monitoraggio dell'educazione. Infine, vengono discusse alcune questioni aperte e vengono proposte alcune prospettive per il futuro (5.4).

5.1 Risultati principali di VECOF 2023

5.1.1 Raggiungimento delle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati

Al termine del livello secondario I, in Svizzera l'82% delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione, con una quota che varia tra i Cantoni dal 69% all'87%. Per l'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione, le competenze fondamentali definite e di conseguenza, il contenuto del test differiscono tra le lingue di scolarizzazione. Nei Cantoni con il tedesco come lingua di scolarizzazione, l'84% delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali in ortografia (con variazioni tra i Cantoni che vanno dal 79% al 91%). Nei Cantoni con il francese come lingua di scolarizzazione, il 41% delle allieve e degli allievi raggiunge le competenze fondamentali in ortografia (con variazioni di quota tra i Cantoni che vanno dal 36% al 50%). Nel Cantone Ticino con l'italiano come lingua di scolarizzazione il 77% delle allieve e degli allievi raggiungono le competenze fondamentali in ortografia.

Alla fine del livello secondario I, nei Cantoni in cui il francese è insegnato come lingua seconda, il 51% (con una variazione tra i Cantoni dal 41% al 66%) raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione scritta e il 58% (con una variazione tra i Cantoni dal 39% al 77%) nella comprensione orale. Nei Cantoni in cui il tedesco è insegnato come lingua seconda, il 52% (con una variazione tra i Cantoni dal 43% al 57%) raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione scritta e il 58% (con una variazione tra i Cantoni dal 50% al 66%) nella comprensione orale. Nei Cantoni in cui l'inglese è insegnato come lingua seconda, il 75% (con una variazione tra i Cantoni dal 57% all'86%) raggiunge le competenze fondamentali nella comprensione scritta e l'85% (con una variazione tra i Cantoni dal 61% al 95%) nella comprensione orale.

5.1.2 Raggiungimento delle competenze fondamentali secondo il tipo di scuola e le caratteristiche individuali

I risultati mostrano anche che il raggiungimento delle competenze fondamentali in tutti gli ambiti di competenza analizzati è fortemente legato al tipo di scuola del livello secondario I frequentato. Le percentuali delle allieve e degli allievi che raggiungono le competenze fondamentali sono significativamente più basse nel tipo di scuola con requisiti di base rispetto ai tipi di scuola più esigenti (nel tipo di scuola con esigenze avanzate e quello con insegnamento pre-liceale). Le allieve e gli allievi che frequentano i tipi di scuola più esigenti raggiungono in larga misura le competenze fondamentali.

Il grado di raggiungimento delle competenze fondamentali varia anche in base alle caratteristiche individuali delle allieve e degli allievi: le ragazze raggiungono le competenze fondamentali più frequentemente dei ragazzi in tutti gli ambiti di competenza analizzati. Anche la condizione sociale delle allieve e degli allievi è sistematicamente collegata al raggiungimento delle competenze fondamentali. Le allieve e gli allievi del quarto superiore della condizione sociale raggiungono le competenze fondamentali

con una quota significativamente maggiore rispetto alle allieve e agli allievi del quarto inferiore della condizione sociale in tutti gli ambiti di competenza analizzati.

Le differenze nel raggiungimento delle competenze fondamentali in base alla lingua parlata a casa dalle allieve e dagli allievi possono essere osservate quando si controlla statisticamente il genere, la condizione sociale e lo statuto migratorio, in particolare nei due ambiti di competenza della lingua di scolarizzazione (L1): nella comprensione scritta e nell'ortografia. Le differenze maggiori - e anche statisticamente significative - nei due ambiti di competenza si notano tra le allieve e gli allievi che parlano solo la lingua di scolarizzazione a casa e quelli che parlano almeno un'altra lingua rispetto alla lingua di scolarizzazione con questi ultimi che raggiungono le competenze fondamentali significativamente meno spesso.

Per quanto riguarda lo statuto migratorio delle allieve e degli allievi, le differenze maggiori - e anche statisticamente significative - si osservano negli ambiti di competenza della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) e della comprensione scritta e orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco, con le allieve e gli allievi con uno statuto migratorio di prima generazione che raggiungono le competenze fondamentali meno frequentemente di quelli senza uno statuto migratorio.

5.2 Limiti nell'interpretazione dei risultati

Non tutte le competenze fondamentali descritte negli obiettivi formativi nazionali (CDPE, 2011c, 2011a) rispetto alle discipline selezionate sono state testate nell'indagine VECOF (si veda anche il capitolo 1.2.2). Solo la comprensione scritta e l'ortografia sono state testate nella lingua di scolarizzazione. Per quanto riguarda le lingue seconde, l'attenzione si è limitata alla comprensione scritta e a quella orale. Gli ambiti di competenza di produzione (parlare e scrivere) non sono stati analizzati. Ciò è dovuto principalmente alle condizioni quadro in cui l'indagine è stata progettata e condotta. Uno degli obiettivi era quello di svolgere i test in mezza giornata per non sovraccaricare le scuole. Inoltre, era importante non imporre un carico eccessivo alle allieve e agli allievi partecipanti in modo che tutte e tutti potessero prendere parte al test di competenza negli ambiti di competenza verificati.

Le prestazioni del test di VECOF sono contestualizzate da un questionario per le allieve e gli allievi (si veda anche il capitolo 1.2.3). La contestualizzazione dei risultati delle allieve e degli allievi tramite un questionario presenta una serie di limiti: da un lato, nelle indagini tramite questionario c'è sempre un rischio di distorsione a causa delle auto-dichiarazioni. Dall'altro lato, non sono stati integrati altri livelli di contestualizzazione, come ad esempio quelli degli insegnanti, della direzione scolastica o dei genitori. Quest'ultimo livello sarebbe utile per convalidare le risposte delle allieve e degli allievi. Inoltre, l'integrazione di ulteriori livelli consentirebbe di generare informazioni contestuali rilevanti provenienti da altre prospettive.

Lo scopo di VECOF è quello di monitorare il sistema educativo, ovvero di rilevare le prestazioni delle allieve e degli allievi per fornire all'amministrazione dell'educazione nazionale e cantonale informazioni affidabili sul sistema educativo. A causa della struttura dell'indagine VECOF - i test non sono concepiti

per scopi diagnostici individuali²¹ - i risultati possono essere interpretati correttamente solo a livello nazionale e cantonale: ogni allieva e allievo completa un fascicolo di test e quindi solo una piccola parte del totale degli esercizi. Ciò significa che i risultati individuali delle allieve e degli allievi sono soggetti a un errore di misurazione e non sono direttamente confrontabili tra loro (si vedano le informazioni sulla procedura di campionamento nel capitolo 1.2.1, sul design del test nel capitolo 1.2.2 e sulla procedura di elaborazione dei dati nel capitolo 1.2.5). Va inoltre tenuto presente che questo rapporto è solo descrittivo a causa della concettualizzazione dell'indagine VECOF come strumento di monitoraggio del sistema. Il rapporto si limita a descrivere i valori medi e le correlazioni e non permette di fare affermazioni su relazioni di causa-effetto.

5.3 Come può contribuire l'indagine VECOF allo sviluppo del panorama educativo in Svizzera al di là della sua funzione di monitoraggio del sistema educativo?

L'indagine VECOF fornisce un importante contributo al monitoraggio dell'educazione nazionale, verificando il raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali nei singoli Cantoni e in Svizzera. Al di là di questa verifica e del relativo rapporto principale sul raggiungimento degli obiettivi e sull'armonizzazione tra i Cantoni, i dati generati dall'indagine VECOF offrono un ulteriore potenziale per analizzare le questioni educative e sviluppare ulteriormente il panorama educativo svizzero.

5.3.1 Approfondimenti cantonali

I dati dell'indagine VECOF offrono ai Cantoni l'opportunità di effettuare analisi approfondite. Il fatto che i Cantoni, in quanto gruppo di riferimento principale di VECOF, si avvalgano di questa possibilità è stato dimostrato in vari modi negli ultimi anni. Ad esempio, il Cantone di Glarona ha commissionato ulteriori analisi basate sui dati dell'indagine VECOF 2017 per determinare se e in che misura il raggiungimento delle competenze fondamentali delle allieve e degli allievi, nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua seconda, sia in relazione alla motivazione delle allieve e degli allievi e rispettivamente al sostegno e alla motivazione fornita dai genitori così come alla loro familiarità con l'uso delle TIC (Pham & Arnold, 2019). Un altro esempio è il Cantone di Ginevra, che ha commissionato un rapporto cantonale approfondito sui risultati delle indagini VECOF 2016 e 2017. Oltre alla quota di allieve e di allievi del Cantone di Ginevra che raggiungono le competenze fondamentali, sono stati identificati anche vari aspetti dell'impegno delle allieve e degli allievi nei confronti della scuola e dell'apprendimento che sono in relazione al raggiungimento delle competenze fondamentali. In questo contesto, sono state individuate differenze tra allieve e allievi nelle diverse categorie del programma scolastico cantonale. Nell'ambito di questo rapporto cantonale, i dati delle indagini VECOF sono stati collegati con le informazioni della banca dati scolastica di Ginevra (nBDS) per includere i voti scolastici nelle analisi (Petrucci & Roos, 2020).

²¹ Le allieve, gli allievi e le scuole non possono essere identificati in conformità ai regolamenti dell'indagine VECOF.

5.3.2 Collaborazione intercantonale

La collaborazione intercantonale nel trattare una problematica comune offre un'interessante opportunità per rispondere a domande educative e per sviluppare ulteriormente il panorama educativo svizzero. Nel 2020, i Cantoni di Zurigo, Glarona, San Gallo, Argovia e Turgovia hanno deciso congiuntamente di utilizzare i dati dell'indagine VECOF 2016 per approfondire la questione del perché le relazioni tra la condizione sociale e il raggiungimento delle competenze fondamentali differiscano tra i Cantoni. Tre dei Cantoni menzionati sopra hanno successivamente deciso di far redigere un rapporto cantonale su queste analisi (Erzinger et al., 2022; Herzing et al., 2022; Seiler et al., 2022). Successivamente, i risultati dei rapporti scientifici di approfondimento sono stati adattati e preparati dai Cantoni per un pubblico più ampio (si veda ad esempio [Kanton Zürich – Überprüfung der Grundkompetenzen](#)). Sulla base di questa iniziativa, sono state elaborate delle raccomandazioni di azione (si veda ad esempio [Portrait des Kantons Thurgau – Fazit und Handlungsempfehlungen der Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016](#)) e i risultati sono stati integrati nei rapporti relativi alla politica educativa (si veda ad esempio [Kantonsrat St.Gallen, 2022](#)).

5.3.3 Avvio di progetti di follow-up

L'indagine VECOF fornisce inoltre una base importante per prendere decisioni su nuovi progetti e rispettivamente su progetti di follow-up. Il Cantone di Ginevra, ad esempio, ha deciso di continuare il progetto di ricerca *Séparer pour adapter l'enseignement: quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois* al fine di generare informazioni aggiuntive sull'efficacia dell'insegnamento, sul funzionamento delle scuole e sulle condizioni d'insegnamento e apprendimento (Petrucci, 2024).

5.3.4 Collegamento dei dati dell'indagine VECOF con dati provenienti da fonti esterne

Il collegamento tra i dati delle indagini VECOF e i dati provenienti da fonti esterne offre un potenziale importante per analizzare le questioni educative e contribuire allo sviluppo del panorama educativo svizzero. Ad esempio, le ricercatrici del Cantone Ticino hanno collegato i dati dell'indagine VECOF con la banca dati cantonale GAS-GAGI (Gestione Amministrativa delle Scuole - Gestione Allievi e Gestione Istituti), che registra anche i voti scolastici delle allieve e degli allievi in tutte le materie, le loro assegnazioni ai corsi (A o B) in matematica e tedesco e le informazioni sulla loro formazione dopo la scuola dell'obbligo. Questo approccio ha permesso di collegare il raggiungimento delle competenze fondamentali con le caratteristiche del sistema scolastico cantonale e allo stesso tempo di stabilire delle relazioni con le decisioni sulla formazione post-obbligatoria (Crotta et al., 2020).

È anche possibile collegare i dati amministrativi nazionali con i dati delle indagini VECOF (si veda [Collegamento dei dati BFS](#)). I dati dei registri provenienti da varie fonti che contengono informazioni chiave aggiuntive sono adatti per le analisi nel settore dell'istruzione. Il programma *Longitudinal Analyses*

in Education (LABB), promosso dall'ufficio federale di statistica, può avere un ruolo importante in questo contesto. Esso fornisce dati longitudinali armonizzati e strutturati sui percorsi educativi alle ricercatrici e ai ricercatori e ai Cantoni (si veda anche LABB). I collegamenti tra questi dati sono già stati utilizzati per la convalida e la preparazione dei dati relativi alle indagini VECOF (Ackermann & Erzinger, 2023), ma anche per le analisi dei dati di VECOF nel rapporto svizzero sull'educazione (si veda ad es. CSRE, 2023), che è un prodotto centrale del monitoraggio del sistema educativo svizzero.

5.3.5 Analisi di dati secondari da parte di ricercatori di Università svizzere

Infine, la base di dati di alta qualità delle indagini VECOF suscita sempre più interesse tra le ricercatrici e i ricercatori in scienze dell'educazione. Il loro obiettivo è di esaminare i processi d'insegnamento e di apprendimento in Svizzera, per fornire informazioni preziose per l'ulteriore sviluppo del panorama educativo (ad es. Ambrosetti et al., 2022; Erzinger et al., 2020; Girnat et al., 2020; Hascher & Hagenauer, 2020; Jann & Hupka-Brunner, 2020; Petrucci et al., 2020; Schmutz, 2024).

5.4 Domande aperte e prospettive

Sebbene questo rapporto sui risultati dell'indagine VECOF 2023 fornisca delle informazioni importanti, vi sono ancora alcune domande che non trovano risposta in questo rapporto iniziale. Una di queste domande riguarda gli obiettivi formativi nazionali per le lingue seconde: questi obiettivi non si differenziano tra una lingua seconda introdotta come prima (L2) o seconda (L3) in un cantone (si veda anche il capitolo 1.2.2.). Per questo motivo, nell'ambito di questo rapporto nazionale sui risultati sono state formate delle regioni che hanno partecipato allo stesso test (si veda *Regioni del test* nel capitolo 1.2.2). Tuttavia, si potrebbe pensare a un'altra prospettiva: per le analisi approfondite, ad esempio, sarebbe interessante differenziare tra prima e seconda lingua seconda. Questa differenza potrebbe essere giustificata dal fatto che la prima lingua seconda viene appresa in tutti i Cantoni a partire dal 5° anno scolastico HarmoS, mentre la seconda lingua, nella maggior parte dei Cantoni, viene appresa solo a partire dal 7° anno scolastico HarmoS. Si potrebbe approfondire la questione analizzando se vi siano effetti sinergici tra l'apprendimento di più lingue seconde in età scolare e se tali effetti sinergici si verificano indipendentemente dalla rispettiva lingua seconda. Uno studio longitudinale nel Cantone di Lucerna ha mostrato effetti positivi dell'inglese come prima lingua seconda sull'apprendimento del francese come seconda lingua seconda alla fine del primo anno di insegnamento della seconda lingua seconda (Haenni Hoti et al., 2011; Haenni Hoti & Werlen, 2009). Se gli effetti sinergici corrispondenti si verificassero indipendentemente dalla rispettiva lingua seconda, ciò supporterebbe l'ipotesi della politica educativa secondo cui gli obiettivi formativi possono essere raggiunti indipendentemente dal fatto che la lingua sia insegnata come prima o seconda lingua seconda.

Tuttavia, ci sono anche numerosi altri aspetti da considerare in relazione al raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali nelle lingue seconde, che potrebbero non essere stati rilevati direttamente nell'indagine VECOF, ad esempio: quali sono le differenze cantonali in termini di programmi di studio o

di numero di lezioni dedicate a ogni lingua seconda? Quali altre opzioni vengono offerte oltre al puro insegnamento della lingua seconda (ad esempio, lezioni immersive, scambi linguistici)? A partire da quando è stato reso disponibile nei Cantoni il materiale didattico per l'apprendimento delle lingue seconde? Come è stato formato il personale docente che insegna le lingue seconde? Quanto è vicino (geograficamente) il cantone alla rispettiva lingua seconda o si tratta di un cantone bilingue? Questi e altri fattori sono aspetti rilevanti nel contesto dell'apprendimento di una lingua seconda. Essi svolgono un ruolo importante anche nelle analisi per determinare se le allieve e gli allievi sono ugualmente motivati all'apprendimento, indipendentemente dalla lingua seconda in questione, o se sono sostenuti nella loro progressione di apprendimento da materiali comparabili. Inoltre, alcuni di questi fattori possono essere applicati anche ad altre discipline analizzate nell'indagine VECOF.

In conclusione, alla luce del bilancio e delle prospettive presentati in questo capitolo, si vuole sottolineare un importante sviluppo nel monitoraggio dell'educazione svizzera. A partire dal 2028, la Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF) sarà sostituita dal Monitoraggio delle competenze fondamentali, che rileverà le competenze fondamentali delle allieve e degli allievi in matematica, nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue seconde ogni quattro anni nell'8° e nell'11° anno scolastico HarmoS. Con questo ulteriore sviluppo verso un monitoraggio regolare delle competenze fondamentali, i dati disponibili per il monitoraggio dell'educazione svizzera saranno ulteriormente ottimizzati e si apriranno nuove possibilità per indagare sulle questioni educative rilevanti in Svizzera e per l'ulteriore sviluppo del panorama educativo nazionale.

Bibliografia

- Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) (2007).
<https://edudoc.ch/record/24709>
- Ackermann, T. P., & Erzinger, A. (2023). *Evaluation von Datenverknüpfungen mit Daten aus dem Scientific Use File der ÜGK und Registerdaten des BFS*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/182873>
- Ambrosetti, A., Benini, S., & Fenaroli, S. (2022). Aspettative educative future delle allieve e degli allievi categorizzate/i con e senza bisogni educativi speciali: un'analisi comparativa includendo variabili individuali e contestuali. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 44(2), 195–208.
<https://doi.org/10.25656/01:25398>
- Angelone, D. (A cura di). (2025). *Design e scalabilità dei test. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Lingue 11° anno scolastico. Rapporto tecnico*. Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT).
<https://doi.org/10.48620/85362>
- Arnold, E., Denecker, C., Locher, F., & Mazzoni, P. (2025). *Study Implementation. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Technical Report*. St.Gallen University of Teacher Education (PHSG); Educational Research Service (SRED); Centre for Innovation and Research on Education Systems (CIRSE, DFA/ASP, SUPSI). <https://doi.org/10.48620/85367>
- Berthele, R., & Udry, I. (2022). Multilingual boost vs. cognitive abilities: Testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 142–161. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1632315>
- Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich.
<https://doi.org/10.48620/85369>
- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (A cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 78–92). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/504>
- Bureau HarmoS. (2022). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales : vision d'ensemble. Rapport du Bureau de coordination pour la mise en oeuvre de l'accord intercantonale sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Bureau HarmoS)*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232875>
- CDIP. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000. Plan d'action. Décision de l'Assemblée plénière 12.6.2003*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
<https://edudoc.ch/record/33242>

- CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, décision du 25 mars 2004*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/30009>
- CDIP. (2014). *Règlement d'organisation concernant la réalisation de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales du 8 mai 2014*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/113129>
- CDIP. (2018). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; domaines disciplinaires à tester dans le cadre de l'enquête 2020, élèves de 11e année : Décision de l'Assemblée plénière du 26 octobre 2018*. <https://edudoc.ch/record/133107>
- CDIP. (2020a). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; non-réalisation en 2020 de l'enquête prévue et élaboration d'un nouveau calendrier pour les enquêtes 2020 et 2022: décision*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/209007>
- CDIP. (2020b). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales; nouveau calendrier pour les enquêtes auprès d'élèves de 4e et de 11e année de scolarité: décision*. <https://edudoc.ch/record/210794>
- CDIP, & IDES. (2024). *[Enquête auprès des cantons 2022/2023]. Informations de base sur les systèmes cantonaux*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); Centro informazioni e documentazione (IDES). <https://edudoc.ch/record/237685>
- CDPE. (2011a). *Competenze fondamentali per la lingua di scolarizzazione. Standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). <https://edudoc.ch/record/96792>
- CDPE. (2011b). *Competenze fondamentali per la matematica. Standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Conferenza svizzera dei delle direttrici e direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). <https://edudoc.ch/record/96785>
- CDPE. (2011c). *Competenze fondamentali per le lingue seconde. Standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). <https://edudoc.ch/record/96781>
- CDPE. (2011d). *Competenze fondamentali per le scienze naturali. Standard nazionali di formazione approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011*. Conferenza svizzera dei delle direttrici e direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). <https://edudoc.ch/record/96788>
- CIIP. (2011). *Commentaires du Règlement d'application de la Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.ciip.ch/files/1080/Documents/Documents-officiels/2011/Reglement-applic-commentaires-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>

- Cochran, W. (1977). *Sampling Techniques*. John Wiley and Sons.
- Concordato sulla coordinazione scolastica (1970). <https://edudoc.ch/record/2498>
- Consiglio d'Europa. (2021). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare*. Council of Europe Publishing.
- Consortium HarmoS Langue étrangère. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base). Etat : 18 juin 2009*. Université de Fribourg. <https://edudoc.ch/record/87024>
- Consortium HarmoS sciences naturelles+. (2009). *Sciences naturelles. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base). Etat : juillet 2009*. Pädagogische Hochschule Bern. <https://edudoc.ch/record/86400>
- 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*. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz; Pädagogische Hochschule Zürich. <https://edudoc.ch/record/87023>
- Consorzio HarmoS Matematica. (2009). *Matematica. Rapporto scientifico di sintesi e modello di competenza. Versione provvisoria (prima dell'adozione degli standards di base). Stato: dicembre 2009*. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. <https://edudoc.ch/record/87028>
- Consorzio VeCoF. (2019a). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2016: matematica 11° anno scolastico*. Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE); Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/382>
- Consorzio VeCoF. (2019b). *Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali. Rapporto nazionale VeCoF 2017: lingue 8° anno scolastico*. Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE); Service de la recherche en éducation (SRED). <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/383>
- Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999 (2024). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>
- Crotta, F., Salvisberg, M., & Zanolla, G. (2020). Note scolastiche e competenze fondamentali in matematica degli allievi dell'11° anno HarmoS in Ticino. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42(2), 323–342. <https://doi.org/10.25656/01:21395>
- CSRE. (2023). *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2023*. Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE). https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_IT.pdf
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf

- DEFR, & CDIP. (2023). *Valorisation optimale des chances : Déclaration 2023 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation*. Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/232784>
- Drechsel, B., Prenzel, M., & Seidel, T. (2015). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. In E. Wild & J. Möller (A cura di), *Pädagogische Psychologie* (pp. 343–368). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_15
- Erzinger, A. B., Eckstein, B., & Brühwiler, C. (2020). Das Erreichen der Grundkompetenzen und die Qualität des Mathematikunterrichts aus Schülersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 343–366. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.4>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Dutrevis, M., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., & Soussi, A. (2019). *Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK Sprachen 2017: Theoretischer Hintergrund, Inhalte und Konstrukte*. Universität Bern; Pädagogische Hochschule St.Gallen. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/976>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (A cura di). (2023). *PISA 2022. La Svizzera in evidenza*. Universität Bern. <http://dx.doi.org/10.48350/187070>
- Erzinger, A. B., Seiler, S., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons St.Gallen. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/170353>
- Ganzeboom, H. B. (2010, maggio 1). *A New International Socio-Economic Index (ISEI) of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) Constructed with Data from the ISSP 2002–2007: With an Analysis of Quality of Occupational Measurement in ISSP*. Annual Conference of International Social Survey Programme. Lisbon.
- Girnat, B., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2020). Der Zusammenhang von Schülermotivation und Mathematikleistung in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 414–438. <https://doi.org/10.25656/01:21399>
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. Swiss Coordination Centre for Educational Research (SKBF). <https://doi.org/10.25656/01:5133>

- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98–116.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Haenni Hoti, A. U., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W., & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern. <https://edudoc.ch/record/32473>
- Haenni Hoti, A. U., & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern.
<https://edudoc.ch/record/33759>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.25656/01:21400>
- Herzing, J. M. E., Seiler, S., Benz, R., & Erzinger, A. B. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Zürich. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
<https://doi.org/10.48350/170352>
- Jann, B., & Hupka-Brunner, S. (2020). Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 391–413.
<https://doi.org/10.25656/01:21401>
- Kantonsrat St.Gallen. (2022). *Perspektiven Der Volksschule 2030*.
https://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_Perspektivenbericht_Volksschule_2030.pdf
- Karantonis, A., & Sireci, S. G. (2006). The Bookmark Standard-Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2006.00047.x>
- Kröhne, U., Deribo, T., & Goldhammer, F. (2020). Rapid guessing rates across administration mode and test setting. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(2), 147–177.
<https://doi.org/10.25656/01:23630>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and Analysis* (3^a ed.). Chapman; Hall/CRC.
<https://doi.org/10.1201/9780429298899>
- Lurin, J., & Schwob, I. (2016). *Langues et motivations pour les langues des jeunes gens genevois : données d'une enquête nationale*. Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://edudoc.ch/record/121884>

- Meinck, S. (2015). Computing Sampling Weights in Large-Scale Assessments in Education. *Survey Insights: Methods from the Field, Weighting: Practical Issues and «How to» Approach*. <https://doi.org/10.13094/SMIF-2015-00004>
- Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The bookmark procedure: Psychological perspectives. In G. J. Cizek (A cura di), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (pp. 249–281). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (A cura di). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3^a ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (A cura di), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 5–26). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
- Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., & Gustafsson, J. (A cura di). (2022). *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8>
- OECD. (2017a). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf
- OECD. (2017b). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Petrucci, F. (2024). *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois*. Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>
- Petrucci, F., Ambrosetti, A., Crotta, F., & Nidegger, C. (2020). Impact des établissements sur les performances des élèves. Une étude basée sur les résultats de l'enquête COFO 2016. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 305–322. <https://doi.org/10.25656/01:21411>
- Petrucci, F., & Roos, E. (2020). *Atteinte des compétences fondamentales dans le canton de Genève : que nous enseignent les enquêtes COFO 2016 et 2017 ?* Service de la recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/22248/telecharger>
- Pham, G., & Arnold, E. (2019). *ÜGK | VeCoF | COFO. Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen. Ergebnisse der Erhebungen von 2016 und 2017. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Vertiefende Analysen der Daten der Erhebung ÜGK 2017 mit Fokus auf den Kanton Glarus. Interner Bericht*. Pädagogische Hochschule St.Gallen.

- Prenzel, M., & Sälzer, C. (2019). Large-Scale Assessments of Educational Systems. In R. Becker (A cura di), *Research Handbook on the Sociology of Education* (pp. 536–552). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00041>
- Repubblica e Cantone Ticino. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2022). TAM: Test Analysis Modules [Software]. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.TAM>
- Robitzsch, A., Pham, G., & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (A cura di), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (pp. 259–293). facultas.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion* (2^a ed.). Huber.
- Rust, K. (2014). Sampling, Weighting, and Variance Estimation in International Large-Scale Assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (A cura di), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (pp. 117–153). CRC Press.
- Sälzer, C. (2016). *Studienbuch Schulleistungsstudien: das Rasch-Modell in der Praxis*. Springer Spektrum.
- Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2020), 669–677. <https://doi.org/10.25656/01:21585>
- Schmutz, R. (2024). Inequality of Educational Opportunity in Switzerland: Exploring Regional Differences and Institutional Factors. *International Journal of Educational Research*, 128(102495). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102495>
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). Reading skills of students in different school tracks: Systematic (dis)advantages based on item formats in large scale assessments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 781–801. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0645-3>
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866. <https://doi.org/10.25656/01:14686>
- Seiler, S., Erzinger, A. B., & Herzing, J. M. E. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Thurgau. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48350/170354>
- Seiler, S., & Uslu, S. (A cura di). (2025). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11. Data Documentation*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85366>

Verner, M., & Helbling, L. A. (2019). *Sampling ÜGK 2016: Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2016*. Institut für Bildungsevaluation. <https://doi.org/10.5167/uzh-180406>

von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? In M. von Davier & D. Hastedt (A cura di), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Vol. 2). EA-ETS Research Institute.

Indice delle Figure e delle Tabelle

- [Figura 1.1](#) Regioni del test di competenza effettuati— p.17
- [Figura 2.1](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) per Cantoni — p.26
- [Figura 2.2](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco per Cantoni — p.27
- [Figura 2.3](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese per Cantoni — p.28
- [Figura 2.4](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano nel Cantone Ticino — p.28
- [Figura 2.5](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco per Cantoni — p.30
- [Figura 2.6](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese per Cantoni — p.31
- [Figura 2.7](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese per Cantoni — p.32
- [Figura 2.8](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco per Cantoni — S.33
- [Figura 2.9](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese per Cantoni — p.34
- [Figura 2.10](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese per Cantoni — p.35
- [Figura 3.1](#) Distribuzione dei tipi di scuola assegnati nei cantoni — p.37
- [Figura 3.2](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1) per tipi di scuola e Cantoni — p.38
- [Figura 3.3](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco per tipi di scuola e Cantoni — p.39
- [Figura 3.4](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese per tipi di scuola e Cantoni — p.40
- [Figura 3.5](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano per tipi di scuola nel Cantone Ticino — p.41
- [Figura 3.6](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco per tipi di scuola e Cantoni — p.41

- [Figura 3.7](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese per tipi di scuola e Cantoni – p.42
- [Figura 3.8](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese per tipi di scuola e Cantoni – p.43
- [Figura 3.9](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco per tipi di scuola e Cantoni – p.44
- [Figura 3.10](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese per tipi di scuola e Cantoni – p.45
- [Figura 3.11](#) Quota di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali nell'ambito di competenza comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese per tipi di scuola e Cantoni – p.46
- [Figura 4.1](#) Distribuzione delle caratteristiche di genere nei Cantoni – p.49
- [Figura 4.2](#) Distribuzione delle caratteristiche di genere nelle regioni del test – p.49
- [Figura 4.3](#) Quote non controllate e controllate di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza separati per genere – p.50
- [Figura 4.4](#) Distribuzione delle caratteristiche della condizione sociale nei Cantoni – p.52
- [Figura 4.5](#) Distribuzione delle caratteristiche della condizione sociale nelle regioni del test – p.52
- [Figura 4.6](#) Quote non controllate e controllate di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza separati per condizione sociale – p.54
- [Figura 4.7](#) Distribuzione delle caratteristiche della lingua parlata a casa nei Cantoni – p.55
- [Figura 4.8](#) Distribuzione delle caratteristiche della lingua parlata a casa nelle regioni del test – p.56
- [Figura 4.9](#) Quote non controllate e controllate di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza separati per lingua parlata a casa – p.57
- [Figura 4.10](#) Distribuzione delle caratteristiche di statuto migratorio nei Cantoni – p.59
- [Figura 4.11](#) Distribuzione delle caratteristiche di statuto migratorio nelle regioni del test – p.59
- [Figura 4.12](#) Quote non controllate e controllate di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza separati per statuto migratorio – p.60
- [Tabella 1.1](#) Dimensione del campione, dimensione della popolazione dell'indagine VECOF e tasso di risposta – p.14
- [Tabella A.1](#) Assegnazione al tipo di scuola – p.80
- [Tabella B.1](#) Differenze secondo il genere nelle quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza controllate e non controllate – p.87
- [Tabella B.2](#) Differenze secondo la condizione sociale nelle quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza controllate e non controllate – p.88

[Tabella B.3](#) Differenze secondo la lingua parlata a casa nelle quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza controllate e non controllate – p.90

[Tabella B.4](#) Differenze secondo lo statuto migratorio nelle quote di allieve e allievi che raggiungono le competenze fondamentali negli ambiti di competenza controllate e non controllate – p.91

Allegato A: Programmi scolastici secondo i modelli e il tipo di scuola

Tabella A.1: Assegnazione ai programmi scolastici cantonali secondo i modelli e il tipo di scuola

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
ZH	Gymnasium Handelsmittelschule	Sekundarschule Abteilung A (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (getrennt, ohne Anforderungs-Stufen I, II, III) Kleinklassen für SuS mit besonders hohem Förderbedarf Aufnahmeklasse für Fremdsprachige (besondere Klasse)		Sekundarschule Abteilung A (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	Sekundarschule Abteilung B (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III) Sekundarschule Abteilung C (kooperativ, mit Anforderungs-Stufen I, II, III)	
BE_d	Gymnasialer Unterricht (GYM1) Spezielle Sekundarklasse (spez. Sek)	Sekundarschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2)	Realschule ohne Niveauunterricht (Schulmodell 1 oder 2) Besondere Klasse der Sekundarstufe I		Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – se almeno 2x livello «Sek» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, francese	Realklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3a / Manuel) Gemischte Real-Sekundarklasse mit Niveauunterricht (Schulmodell 3b oder 4) – se almeno 2x livello «Real» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, francese	Gesamtschule ohne Selektion Sekundarstufe I (nur Privatschulen)

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
BE_f			Classes d'enseignement spécialisé	Section préparant aux écoles de maturité (P)	Section moderne (M)	Section générale (G)	
LU	Lang- und Kurzzeitgymnasium	Getrennte Sekundarschule Niveau A Getrennte Sekundarschule Niveau B	Getrennte Sekundarschule Niveau C		Kooperative Sekundarschule Niveau A/B Integrierte Sekundarschule – se almeno 2x livello A o B nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Kooperative Sekundarschule Niveau C Integrierte Sekundarschule – se meno di 2x livello A o B nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	
UR	Gymnasium				Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST A Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – se almeno 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Kooperative Oberstufe: Stammklasse KOST B Integrierte Oberstufe (Stammklasse ohne Selektion) – se meno di 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	
SZ	Gymnasium	Dreiteilige Sekundarstufe Profil A	Dreiteilige Sekundarstufe Profil B Dreiteilige Sekundarstufe Profil C Integrationsklassen		Kooperative Sekundarstufe KOS Profil A Talentklassen – se almeno 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Kooperative Sekundarstufe KOS Profil B Kooperative Sekundarstufe KOS Profil C Talentklassen – se meno di 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	
OW	Gymnasium				Integrierte Orientierungsschule – se almeno 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Integrierte Orientierungsschule – se meno di 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
NW	Gymnasium				Niveau A KORS IORS – se almeno 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Niveau B KORS IORS – se meno di 2x livello A nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	
GL	Gymnasium	Sekundarschule (getrenntes Modell)	Oberschule (getrenntes Modell) Realschule (getrenntes Modell)		Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – se 2x livello «Sek» o 1x livello «Sek» e 1x livello «Real» nelle materie matematica, inglese	Integratives Modell (Ober-, Real- und Sekundarschule gemeinsam) – se meno di 2x livello «Sek» o 1x livello «Sek» e 1x livello «Real» nelle materie matematica, inglese	
FR_d	Orientierungsschule Progymnasialklassen	Orientierungsschule: Sekundarklassen	Orientierungsschule Realklasse				
FR_f	Classes pré-gymnasiales PGL Classe pré-gymnasiales PGS	Classes générales G	Classes à exigences de base EB Classes de soutien Classes d'enseignement spécialisé				
SO	Gymnasium Sekundarschule P (progymnasiale Anforderungen)	Sekundarschule E (erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule B (Basisanforderungen) Klassen für Fremdsprachige				
BS	Sekundarschule P-Zug (Hohe Anforderungen)	Sekundarschule E-Zug (Erweiterte Anforderungen)	Sekundarschule A-Zug (Allgemeine Anforderungen) Spezialangebot (SPA) Einstiegsgruppen (für Fremdsprachige)				

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
BL	Sekundarschule Leistungszug P	Sekundarschule Leistungszug E	Sekundarschule Leistungszug A Kleinklassen Integrationsklassen für Fremdsprachige				
SH	Kantonsschule	Sekundarschule	Sonderklasse (Werkjahr) Realschule (teilweise ISF)		Gegliederte Sekundarschule Stammklasse E	Gegliederte Sekundarschule Stammklasse G	
AR	Kantonsschule ab 11. Schuljahr (HarmoS- Zählung)				Kooperative Sekundarschule Stammklasse E Integrierte Sekundarschule – se 2x livello e o 1x livello e e 1x livello m nelle materie matematica, inglese	Kooperative Sekundarschule Stammklasse G Integrierte Sekundarschule – se meno di 2x livello e o 1x livello e e 1x livello m nelle materie matematica, inglese	
AI	Gymnasium	Sekundarschule	Realschule Kleinklasse		Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – se almeno 2x livello e nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	Integrierte Sekundarschule – Integrierte Sekundarschule – se nessun 2x livello e nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, inglese	
SG	Mittelschule (Gymnasien)	Sekundarschule (kooperative, typengetrennte OS)	Realschule (kooperative, typengetrennte OS) Kleinklasse		Sekundarschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Sekundarschule (typengemischte OS) Sekundarschule mit Niveaus (typengemischte OS)	Realschule mit Niveaus (kooperative, typengetrennte OS) Realschule (typengemischte OS) Realschule mit Niveaus (typengemischte OS)	
GR_d	Gymnasium (Untergymnasium)	Kooperatives Modell B: Sekundarschule	Kooperatives Modell B: Realschule		Kooperatives Modell C: Sekundarschule	Kooperatives Modell C: Realschule	

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
GR_it	Liceo (ginnasio)	Modello cooperativo B: Scuola secondaria	Modello cooperativo B: Scuola di avviamento pratico		Modello cooperativo C: Scuola secondaria	Modello cooperativo C: Scuola di avviamento pratico	
AG	Bezirksschule	Sekundarschule	Realschule Kleinklassen Oberstufe Werkjahr Berufswahljahr (offen für alle Schultypen der Oberstufe) Integrations- und Berufsfindungs-klasse (IBK)				
TG	Gymnasium (MAR Orientierungsjahr)		Sonderklassen Oberstufe		Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen	Sekundarschule mit grundlegenden Anforderungen	
TI				Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello A in tedesco	Scuola media pubblica o privata parificata: livello A in matematica e livello B in tedesco o viceversa	Scuola media pubblica o privata parificata: livello B in matematica e livello B in tedesco Scuola media pubblica o privata parificata: differenziazione curriculare in matematica e/o in tedesco	
VD	Secondaire I: voie pré-gymnasiale (VP)		Enseignement différencié (Classe d'accueil) Enseignement spécialisé (CRPS)		Secondaire I: voie générale (VG) – se almeno 2x «exicences étendues» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	Secondaire I: voie générale (VG) – se meno di 2x «exicences étendues» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	

		Modello separato			Modello cooperativo/integrativo		
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
VS_d	Gymnasium				Orientierungsschule, Niveau I (OS) – se almeno 2x Niveau I nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, francese	Orientierungsschule, Niveau I (OS) – se meno di 2x Niveau I nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, francese Orientierungsschule: Verstärkter Stützunterricht Orientierungsschule, Niveau II (OS) Orientierungsschule: Integrierter Stützunterricht	
VS_f	Lycée-Collège				CO Système intégré – se almeno 2x «exicences élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	CO Système intégré – se meno di 2x «exicences élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	
NE			Cycle 3 – enseignement spécialisé : section «terminale»	Cycle 3: enseignement ordinaire – se almeno 3x «exigences plus élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco, inglese, scienze naturali	Cycle 3: enseignement ordinaire – se 1-2x «exigences plus élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco, inglese, scienze naturali	Cycle 3: enseignement ordinaire – se nessun «exigences plus élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco, inglese, scienze naturali	
GE	Section littéraire et scientifique (LS)	Section langue vivantes et communication (LC)	Section communication et technologie (CT) Classe atelier Classe d'accueil				

	Modello separato			Modello cooperativo/integrativo			
	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Insegnamento pre-liceale	Esigenze avanzate	Esigenze di base	Nessuna differenziazione
JU			Enseignement spécialisé (classe de soutien) Classe d'accueil	École secondaire – se almeno 2x «exigences élevées» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	École secondaire – se almeno 2x «exigences étendues» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	École secondaire – se meno di 2x «exigences étendues» nelle materie matematica, lingua di scolarizzazione, tedesco	

Allegato B: Differenze di gruppo in base alle caratteristiche individuali

Tabella B.1: Differenze tra gruppi non controllati e controllati per genere nelle quote di allieve e allievi che ottengono risultati nelle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati

Ambito di competenza	Descrizione della differenza	Differenza non controllata e significatività	Differenza controllata e significatività
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Ragazzi – Ragazze	-9%, sig.	-10%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Ragazzi – Ragazze	-10%, sig.	-10%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Ragazzi – Ragazze	-16%, sig.	-17%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Ragazzi – Ragazze	-16%, sig.	-16%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Ragazzi – Ragazze	-10%, sig.	-11%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Ragazzi – Ragazze	-17%, sig.	-17%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Ragazzi – Ragazze	-8%, sig.	-8%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Ragazzi – Ragazze	-13%, sig.	-12%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Ragazzi – Ragazze	-18%, sig.	-18%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Ragazzi – Ragazze	-13%, sig.	-13%, sig.

Tabella B.2: Differenze tra gruppi non controllati e controllati secondo la condizione sociale nelle quote di allieve e allievi che ottengono risultati nelle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati

Ambito di competenza	Descrizione della differenza	Differenza non controllata e significatività	Differenza controllata e significatività
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	12%, sig.	8%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	19%, sig.	15%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto superiore – Quarto inferiore	24%, sig.	20%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	7%, sig.	7%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	12%, sig.	12%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	5%, sig.	5%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	10%, sig.	7%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	16%, sig.	13%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto superiore – Quarto inferiore	21%, sig.	17%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	5%, sig.	6%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	10%, sig.	10%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	5%, sig.	4%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	9%, sig.	10%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	15%, sig.	16%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto superiore – Quarto inferiore	30%, sig.	31%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	5%, non sig.	7%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	21%, sig.	21%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	15%, sig.	15%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	13%, sig.	6%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	18%, sig.	12%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto superiore – Quarto inferiore	23%, sig.	17%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	5%, non sig.	6%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	10%, non sig.	11%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	5%, non sig.	4%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	9%, sig.	9%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	21%, sig.	22%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto inferiore	35%, sig.	35%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	12%, sig.	13%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	26%, sig.	26%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	15%, sig.	13%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	13%, sig.	12%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	26%, sig.	25%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto inferiore	40%, sig.	39%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	13%, sig.	13%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	27%, sig.	27%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	14%, sig.	14%, sig.

Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	6%, sig.	5%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	12%, sig.	12%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto inferiore	17%, sig.	16%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	6%, sig.	7%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	11%, sig.	11%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	4%, sig.	4%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	10%, sig.	10%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	23%, sig.	22%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto inferiore	39%, sig.	38%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	13%, sig.	12%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	29%, sig.	28%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	16%, sig.	16%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	14%, sig.	13%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	28%, sig.	26%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto inferiore	44%, sig.	42%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	13%, sig.	14%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	29%, sig.	29%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	16%, sig.	15%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-inferiore – Quarto inferiore	9%, sig.	9%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-superiore – Quarto inferiore	19%, sig.	19%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto inferiore	27%, sig.	27%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto medio-superiore – Quarto medio-inferiore	10%, sig.	10%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto medio-inferiore	18%, sig.	19%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Quarto superiore – Quarto medio-superiore	8%, sig.	8%, sig.

Tabella B.3: Differenze tra gruppi non controllati e controllati per lingua parlata a casa nelle quote di allieve e allievi che ottengono risultati nelle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati

Ambito di competenza	Descrizione della differenza	Differenza non controllata e significatività	Differenza controllata e significatività
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-8%, sig.	-5%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-24%, sig.	-14%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-15%, sig.	-9%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-7%, sig.	-4%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-18%, sig.	-8%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-11%, sig.	-4%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-5%, sig.	-2%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-16%, sig.	-8%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-11%, sig.	-7%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-1%, non sig.	-3%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-24%, sig.	-21%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-22%, sig.	-18%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	0%, non sig.	7%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-12%, sig.	1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-11%, sig.	-5%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-6%, sig.	1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-13%, sig.	0%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-7%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-1%, non sig.	1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-10%, sig.	-4%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-9%, sig.	-5%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-3%, non sig.	5%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-11%, sig.	1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-9%, sig.	-4%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-7%, sig.	0%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-14%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-7%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-3%, sig.	1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Solo altra/e lingua/e – Solo la lingua di scolarizzazione	-12%, sig.	-3%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Solo altra/e lingua/e – Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e	-10%, sig.	-4%, sig.

Tabella B.4: Differenze tra gruppi non controllati e controllati per statuto migratorio nelle quote di allieve e allievi che ottengono risultati nelle competenze fondamentali negli ambiti di competenza testati

Ambito di competenza	Descrizione della differenza	Differenza non controllata e significatività	Differenza controllata e significatività
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-10%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-18%, sig.	-6%, sig.
Comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (L1)	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-7%, sig.	-5%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-8%, sig.	-1%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-15%, sig.	-6%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-7%, sig.	-5%, sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-9%, sig.	-1%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-12%, sig.	-3%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-4%, non sig.	-2%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-6%, non sig.	0%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-9%, non sig.	-4%, non sig.
Ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-3%, non sig.	-4%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-11%, sig.	-6%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-17%, sig.	-13%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-6%, sig.	-8%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-11%, sig.	-3%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-10%, sig.	-4%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	0%, non sig.	-1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-5%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-8%, sig.	-3%, sig.
Comprensione orale nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-3%, sig.	-2%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-13%, sig.	-6%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-16%, sig.	-10%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) tedesco	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-3%, non sig.	-4%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-14%, sig.	-5%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-10%, sig.	-3%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) francese	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	4%, non sig.	2%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (2a gen.) – Senza statuto migratorio	-7%, sig.	-1%, non sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (1a gen.) – Senza statuto migratorio	-11%, sig.	-4%, sig.
Comprensione scritta nella lingua seconda (L2/L3) inglese	Statuto migratorio (1a gen.) – Statuto migratorio (2a gen.)	-4%, sig.	-3%, non sig.

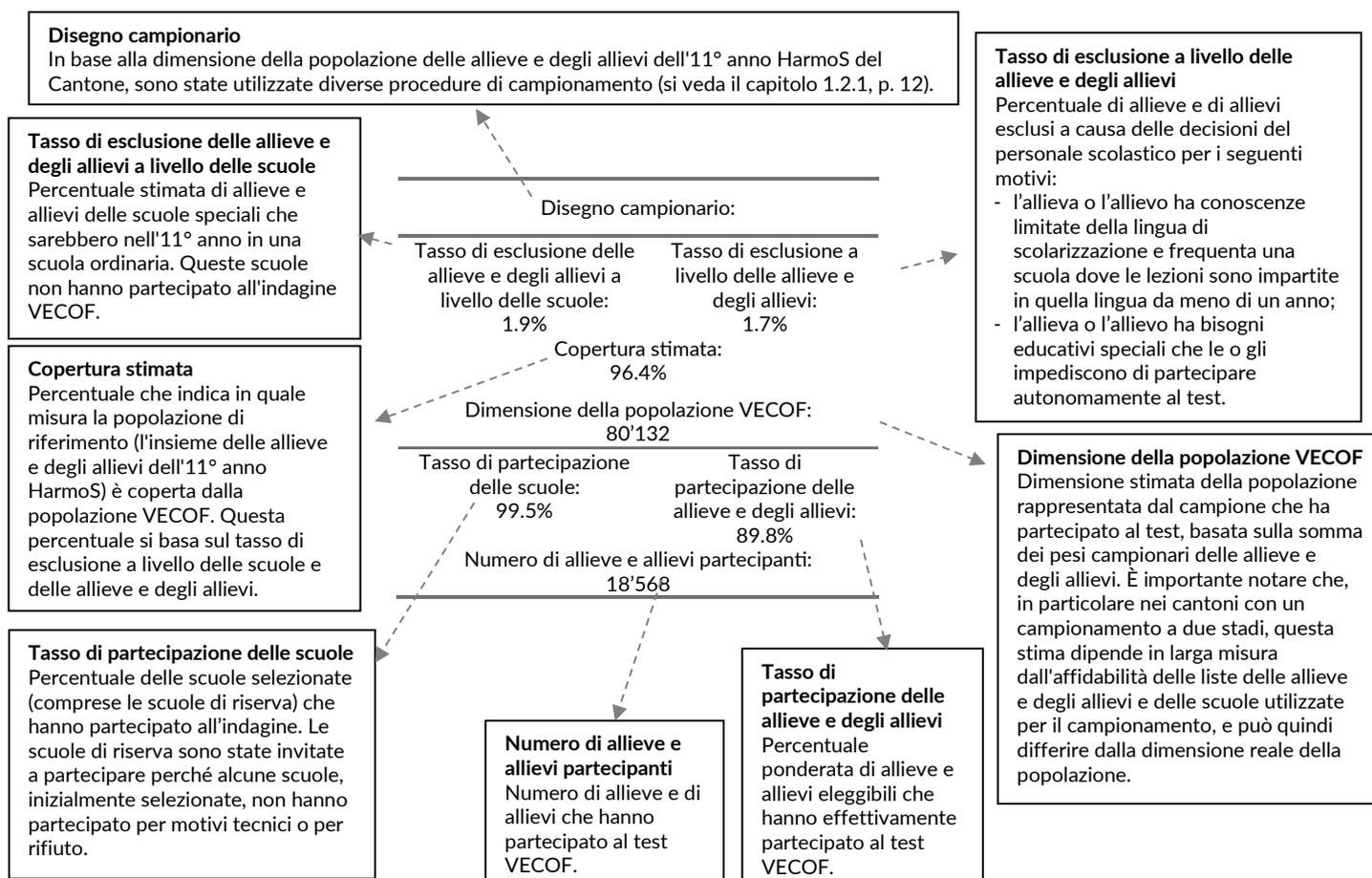
Allegato C: Sintesi cantonali

Guida di lettura per le sintesi cantonali

Le sintesi cantonali completano i risultati illustrati nel rapporto. Il loro obiettivo è di fornire una panoramica concisa dei risultati ottenuti da ciascun cantone al test sulla Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VECOF) 2023 nelle lingue.

Ogni sintesi contiene:

- 1) **Nome del cantone:** per i cantoni plurilingue sono presenti delle sintesi distinte per ciascuna lingua.²²
- 2) **Popolazione e campione:** le indicazioni presenti all'inizio della prima pagina delle singole sintesi cantonali forniscono informazioni sulle principali fasi del campionamento e sulla partecipazione effettiva al test delle scuole e delle allieve e degli allievi dell'11° anno scolastico HarmoS.²³ Una definizione di queste informazioni è presentata nella figura seguente, che contiene i dati sulla popolazione e sul campione dell'intera Svizzera.



²² Per i Grigioni, non è stato possibile formare parti linguistiche distinte. A causa del basso numero di allieve e allievi, il test non è stato sviluppato in lingua romancia. Nelle parti del cantone germanofona e romancia, i test di competenza per la comprensione scritta e per l'ortografia sono stati effettuati nella lingua di scolarizzazione (L1) tedesco. Nella parte italoфона del cantone, i test di competenza per la comprensione scritta sono stati effettuati nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano. L'ambito di competenza dell'ortografia nella lingua di scolarizzazione (L1) italiano non è stato testato. In tutto il Cantone è stato testato solo l'inglese come lingua seconda (L3).

²³ Per maggiori informazioni sulla procedura del campionamento, si veda il rapporto tecnico sul campionamento (Bollmann & Tomasik, 2025).

3) **Caratteristiche della popolazione cantonale:** ogni sintesi cantonale presenta la distribuzione percentuale del campione cantonale (ponderato per essere rappresentativo della popolazione cantonale VECOF) secondo le diverse categorie delle variabili sociodemografiche e scolastiche. Queste distribuzioni sono illustrate con diagrammi a barre impilate al 100%. La tabella sottostante riassume le variabili e le categorie corrispondenti, identiche a quelle analizzate nel rapporto (eccetto il programma cantonale dettagliato, riportato solamente nelle sintesi cantonali).

La presentazione della distribuzione del campione secondo le variabili considerate fornisce il contesto necessario per un'interpretazione più precisa dei risultati, in particolare per quanto riguarda l'influenza dei risultati delle diverse categorie sulla media cantonale.

Nel capitolo 4 del rapporto, le figure 4.1, 4.4, 4.7 e 4.10 mostrano la distribuzione di queste categorie nei Cantoni, mentre le figure 4.2, 4.5, 4.8 e 4.11 mostrano la distribuzione delle categorie nelle regioni del test.

<i>Variabile</i>	<i>Categorie</i>	<i>Definizione</i>
Genere	Ragazzi Ragazze	
Condizione sociale	Quarto svizzero inferiore Quarto svizzero medio-inferiore Quarto svizzero medio-superiore Quarto svizzero superiore	L'indice della condizione sociale considera sia il livello di formazione e lo statuto professionale dei genitori, sia le risorse disponibili a casa in modo da tenere conto del capitale economico, culturale e sociale della famiglia dell'allieva o dell'allievo (si veda Erzinger et al., 2025 per maggiori dettagli). I quarti sono stati costruiti sui valori della condizione sociale di tutte le allieve e di tutti gli allievi che hanno partecipato all'indagine VECOF in Svizzera. Il quarto inferiore comprende il 25% di allieve e allievi con la condizione sociale più bassa, mentre il quarto superiore comprende il 25% di allieve e allievi con la condizione sociale più elevata. Se, a livello cantonale, solo il 20% delle allieve e degli allievi appartiene al quarto inferiore svizzero (e quindi al 25% delle allieve e degli allievi di condizione sociale più sfavorita in Svizzera), ciò significa che per questo cantone—rispetto alla Svizzera—vi è il 5% di allieve e allievi in meno che hanno una condizione sociale considerata sfavorita.
Lingua parlata a casa	Solo lingua di scolarizzazione Lingua di scolarizzazione e altra/e lingua/e Solo altra/e lingua/e	La lingua parlata a casa, come dichiarata dall'allieva o dall'allievo, è confrontata con la lingua di scolarizzazione (L1).
Statuto migratorio	Senza statuto migratorio Con statuto migratorio (2a generazione) Con statuto migratorio (1a generazione)	Le allieve e gli allievi senza statuto migratorio sono coloro di cui almeno un genitore è nato in Svizzera. Le allieve e gli allievi con statuto migratorio sono suddivisi in due categorie: coloro di seconda generazione (nati in Svizzera, ma con entrambi i genitori nati all'estero) e coloro di prima generazione (nati all'estero, così come i loro genitori).
Programma cantonale	I programmi cantonali variano da un cantone all'altro. La tabella A.1 nell'Allegato A (p. 79 e seguenti) mostra una panoramica di tutti i programmi scolastici cantonali in Svizzera.	Ogni cantone definisce il proprio programma scolastico. Questo viene implementato attraverso diversi tipi di scuola e programmi: i programmi cantonali. Le denominazioni ufficiali utilizzate dai cantoni sono riportate nelle sintesi cantonali nella lingua originale.

4) **Raggiungimento delle competenze fondamentali:** ciascun ambito di competenza valutato viene presentato attraverso un diagramma a barre che contiene le informazioni seguenti:

- L1 [Lingua] – **Comprensione scritta**
- L1 [Lingua] – **Ortografia**
- L2 [Lingua] – **Comprensione scritta**
- L2 [Lingua] – **Comprensione orale**
- L3 [Lingua] – **Comprensione scritta**
- L3 [Lingua] – **Comprensione orale**

L1: lingua di scolarizzazione
L2: prima lingua seconda
L3: seconda lingua seconda

[Lingua]: è specificata la lingua in cui le allieve e gli allievi sono stati testati per l'ambito di competenza specifico poiché sono state definite diverse scale di valutazione per il raggiungimento delle competenze per ogni lingua testata ad eccezione dell'ambito di competenza della comprensione scritta nella lingua di scolarizzazione (per maggiori informazioni a riguardo, si veda il rapporto sullo sviluppo dei test e lo scaling. Angelone et al., 2025).

Le regioni del test sono composte da diversi cantoni in base agli ambiti di competenza valutati (si veda anche la Figura 1.1 a p. 17 del rapporto):

Ambito di competenza	Regione del test
L1 Tedesco/Francese/Italiano - Comprensione scritta	Svizzera : tutti i cantoni ²⁴
L1 Tedesco – Ortografia	Regione linguistica germanofona (ZH, Be_d, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, 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	TI
L2&L3 Tedesco – Comprensione orale	Regione linguistica francofona (BE_f, FR_f, VD, Vs_f, NE, GE, JU) e TI
L2&L3 Tedesco – Comprensione scritta	Regione linguistica francofona e TI
L2&L3 Francese – Comprensione orale	Regione linguistica germanofona e TI
L2&L3 Francese – Comprensione scritta	Regione linguistica germanofona e TI
L2&L3 Inglese – Comprensione orale	Tutti i cantoni, tranne TI
L2&L3 Inglese – Comprensione scritta	Tutti i cantoni, tranne TI

La regione del test per le lingue seconde è definita in base alla lingua testata, indipendentemente dal fatto che questa lingua sia L2 o L3 per il cantone specifico.

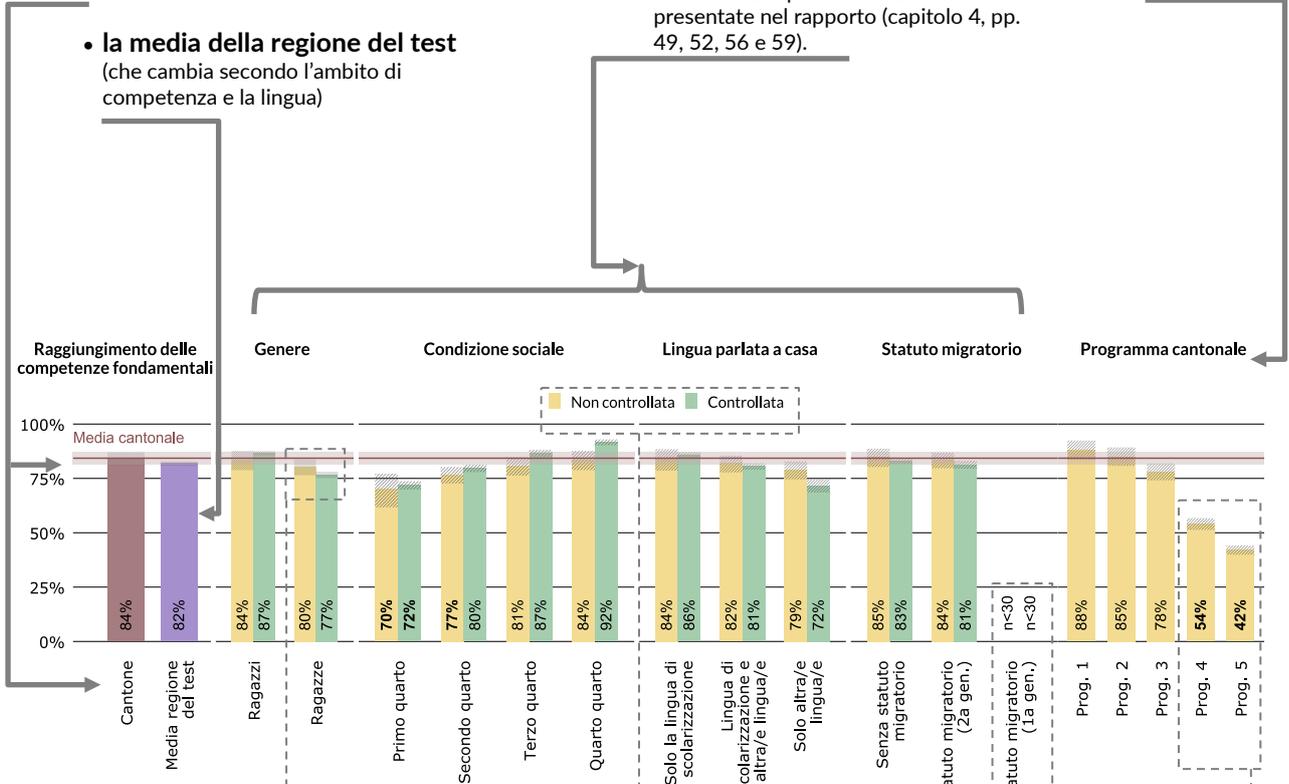
²⁴ Il Cantone di Zugo non ha partecipato all'indagine VECOF 2023. Di conseguenza, questo Cantone non è incluso quando si fa riferimento alla Svizzera o alla regione linguistica germanofona.

Per ogni ambito di competenza, le proporzioni di raggiungimento delle competenze fondamentali sono presentate per:

- **il cantone:** nella sintesi cantonale, la percentuale media del cantone (il principale riferimento per i confronti nelle sintesi cantonali) è indicata nel/i grafico/i dalla prima barra e da una linea orizzontale.

- **le caratteristiche individuali (genere, condizione sociale, lingua parlata a casa, statuto migratorio).** Le proporzioni per ogni regione del test secondo queste variabili sono presentate nel rapporto (capitolo 4, pp. 49, 52, 56 e 59).

- **il programma cantonale** specifico per cantone



Come nel resto del rapporto, gli intervalli di confidenza (calcolati con una probabilità del 95%) sono indicati per ogni media (cantonale, della regione del test e per ogni categoria delle caratteristiche individuali). Questo per ricordare che un certo grado di incertezza è associato al valore reale della popolazione interessata. Questi intervalli, rappresentati graficamente da aree tratteggiate all'estremità di ogni barra, permettono anche di valutare la significatività statistica delle differenze tra i risultati dei diversi gruppi: una differenza è significativa quando gli intervalli di confidenza dei gruppi confrontati non si sovrappongono.

Non sono presentati i risultati dei gruppi in cui sono stati testati meno di 30 allieve e allievi (n<30).

La proporzione cantonale di raggiungimento delle competenze per ogni caratteristica individuale è presentata in due forme:

1. Le proporzioni osservate, senza tenere conto delle altre caratteristiche (rappresentate dalle barre gialle, si tratta dell'effetto non controllato).
2. Le proporzioni controllate, tenendo conto delle altre caratteristiche individuali, che permette di isolare l'effetto specifico della caratteristica studiata (rappresentate dalle barre verdi). Questa percentuale "controllata" è stata calcolata utilizzando una regressione logistica multipla. L'obiettivo è di mostrare la relazione diretta tra ogni caratteristica individuale e le competenze, senza che questa relazione sia influenzata dalla distribuzione delle altre caratteristiche individuali all'interno del cantone. Ciò permette di comprendere meglio l'effetto proprio di ogni caratteristica, controllando le altre caratteristiche.

I valori che differiscono significativamente dalla media cantonale da un punto di vista statistico sono evidenziati da un'etichetta che indica in grassetto la proporzione del raggiungimento delle competenze.

Le differenze tra due valori misurati (ad esempio, tra la media cantonale e quella di una categoria comparata) sono considerate statisticamente significative quando la probabilità che siano dovute al caso è molto bassa (inferiore al 5%).

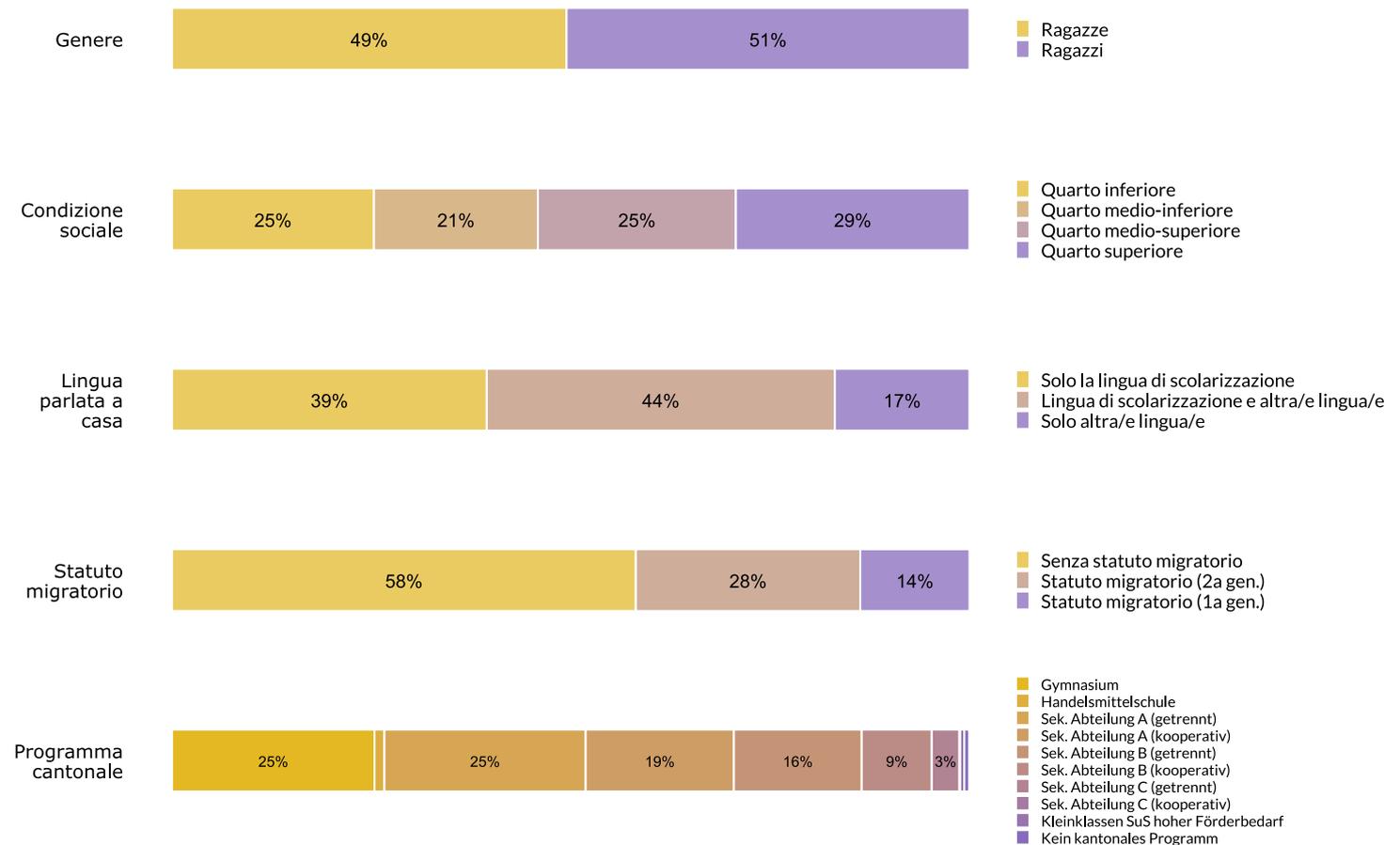


Zurigo

Popolazione e campione

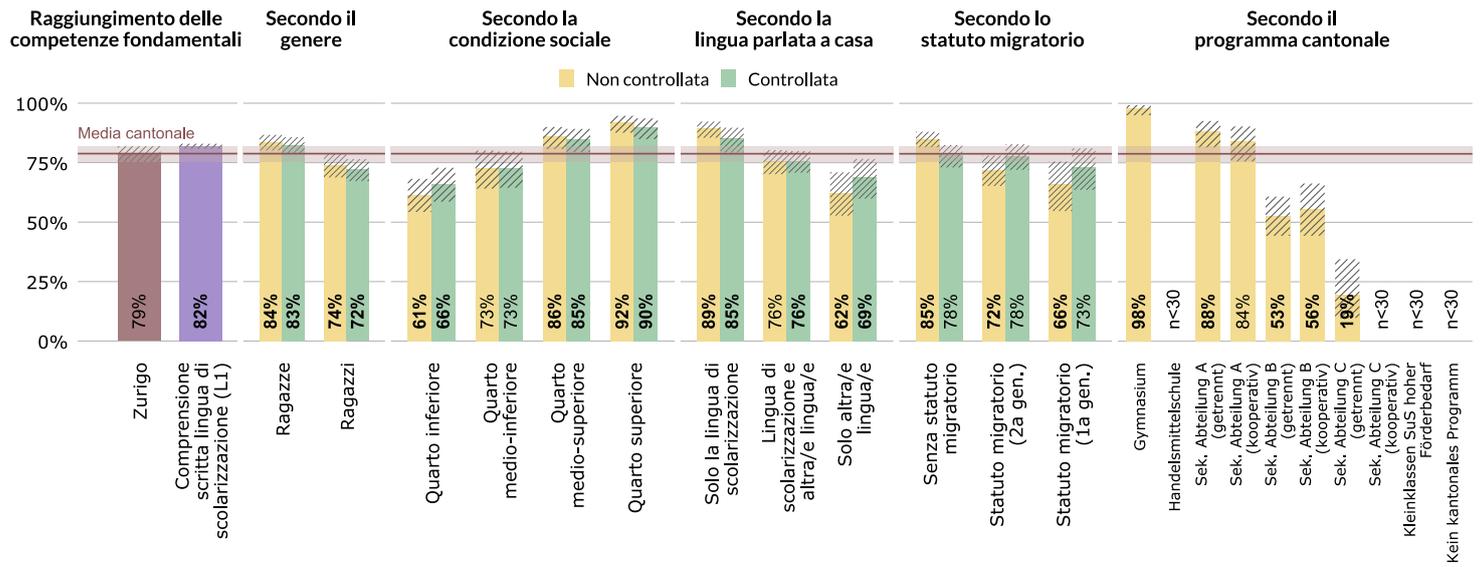
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.1%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.3%
Copertura stimata: 96.6%	
Dimensione della popolazione VECOF: 13'907	
Tasso di partecipazione delle scuole: 98.7%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 86.0%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 1'233	

Caratteristiche della popolazione cantonale

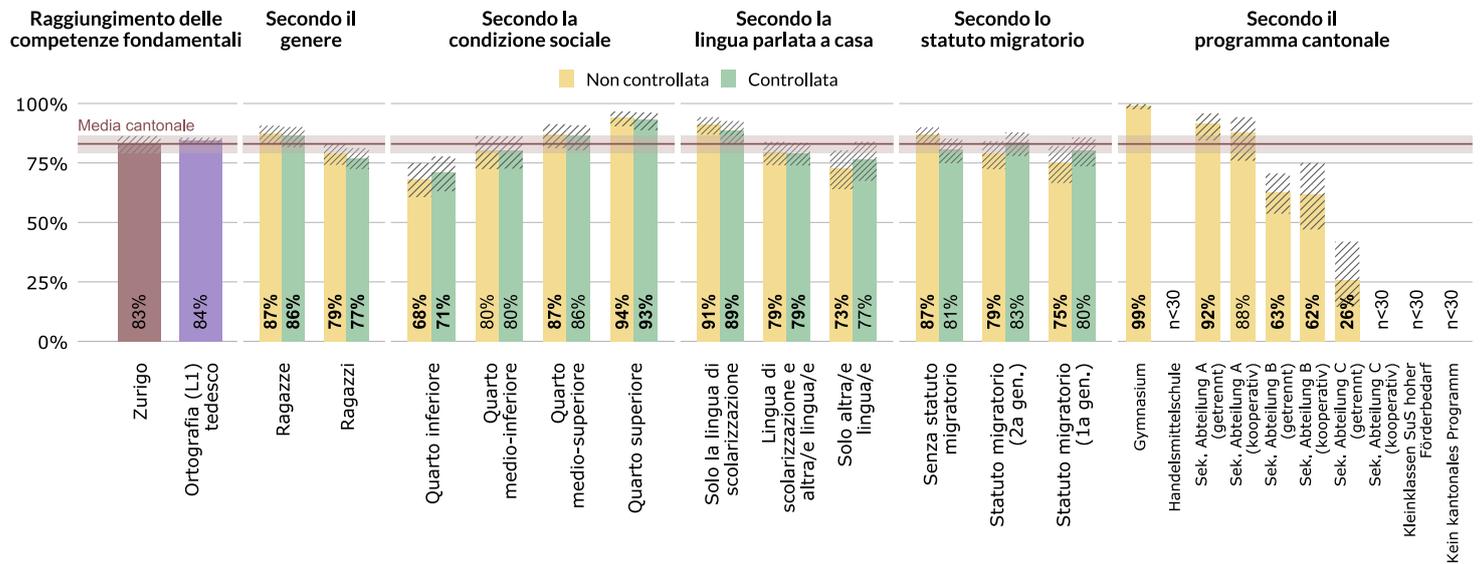


Raggiungimento delle competenze fondamentali

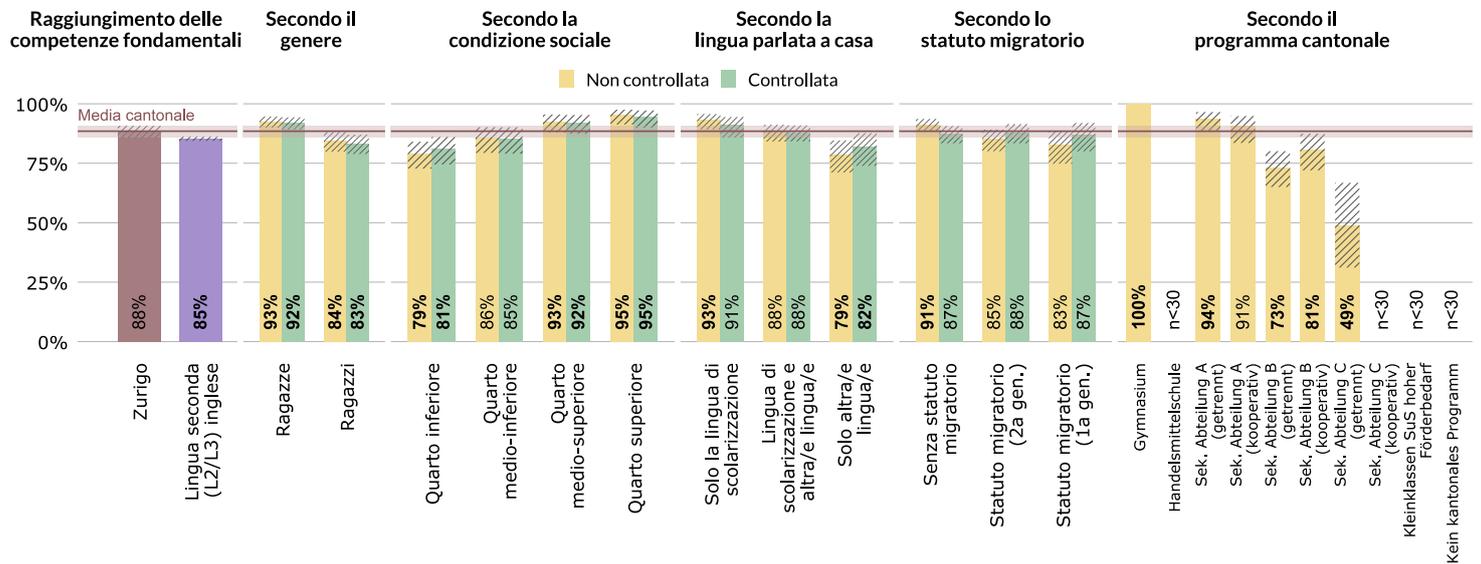
L1 Tedesco – Comprensione scritta



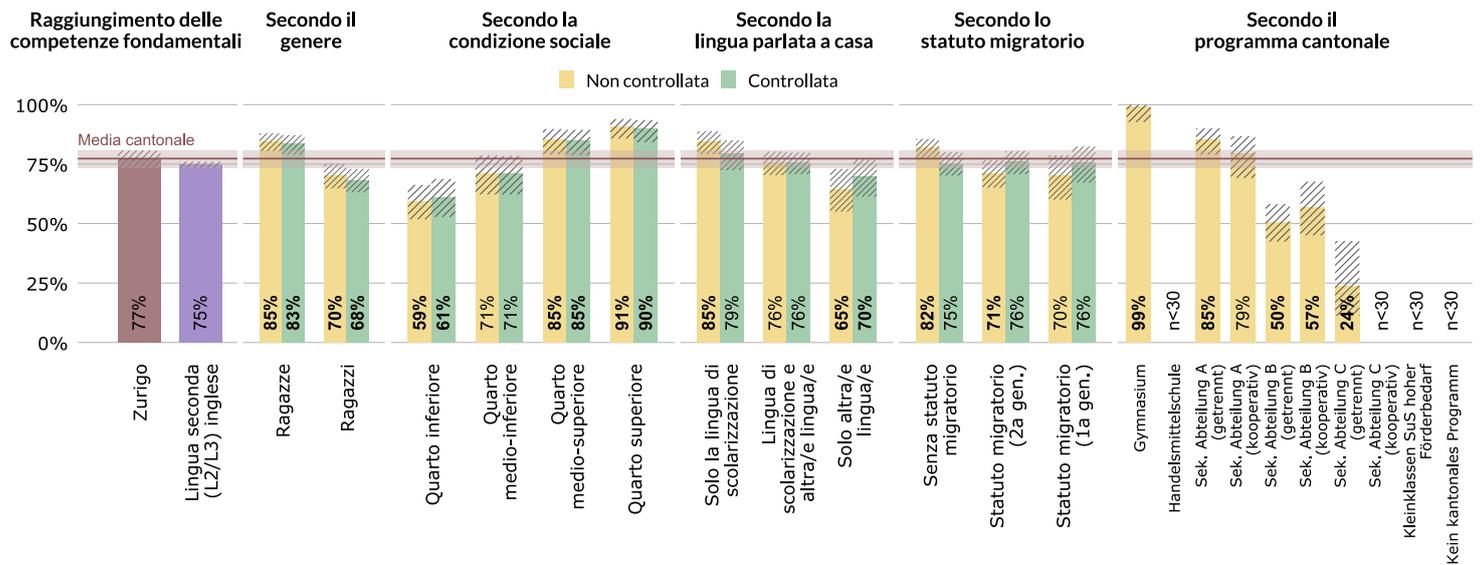
L1 Tedesco – Ortografia



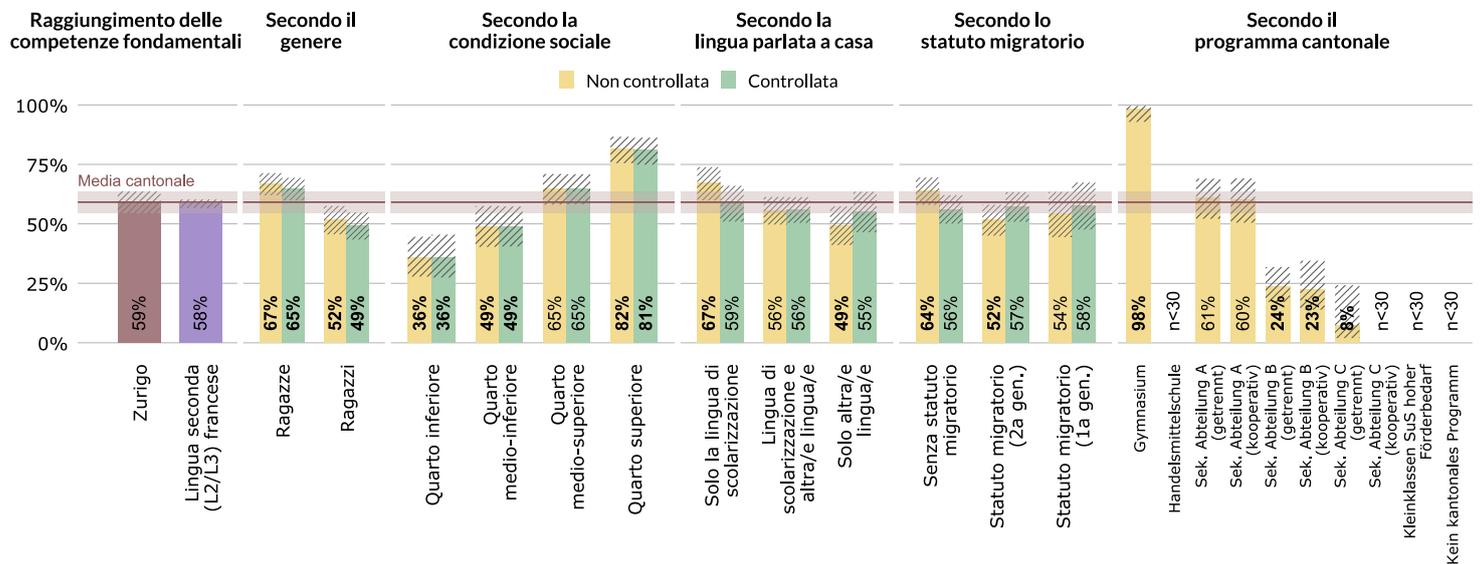
L2 Inglese – Comprensione orale



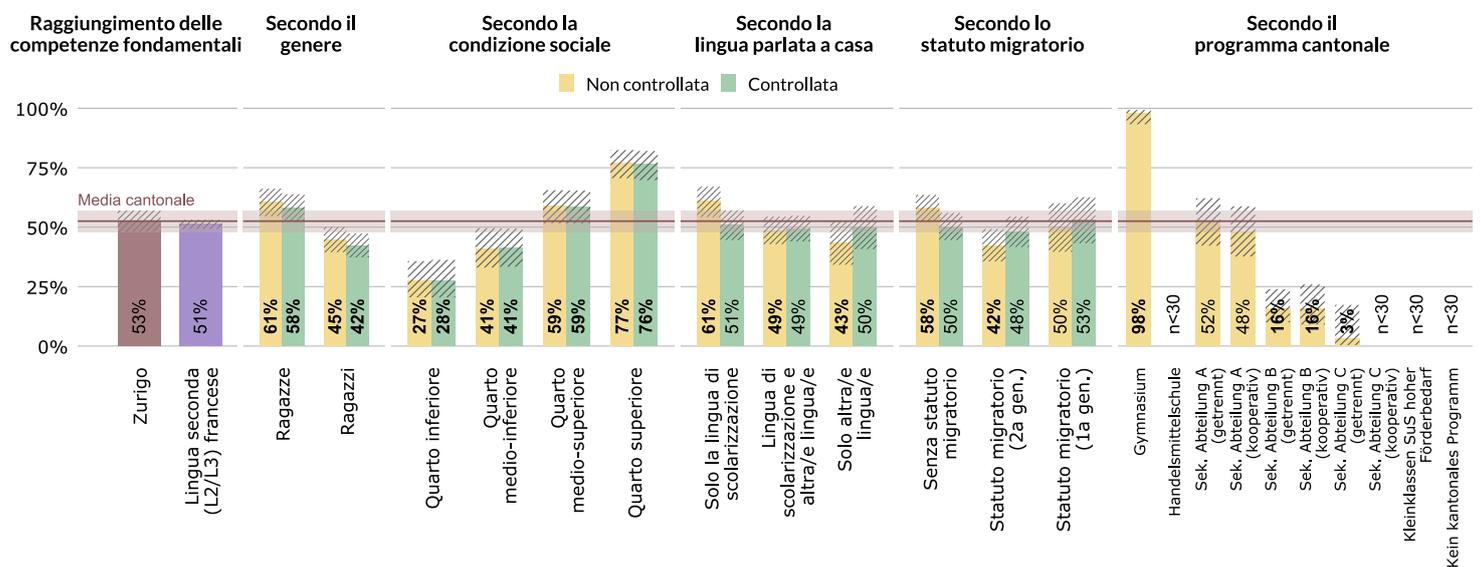
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



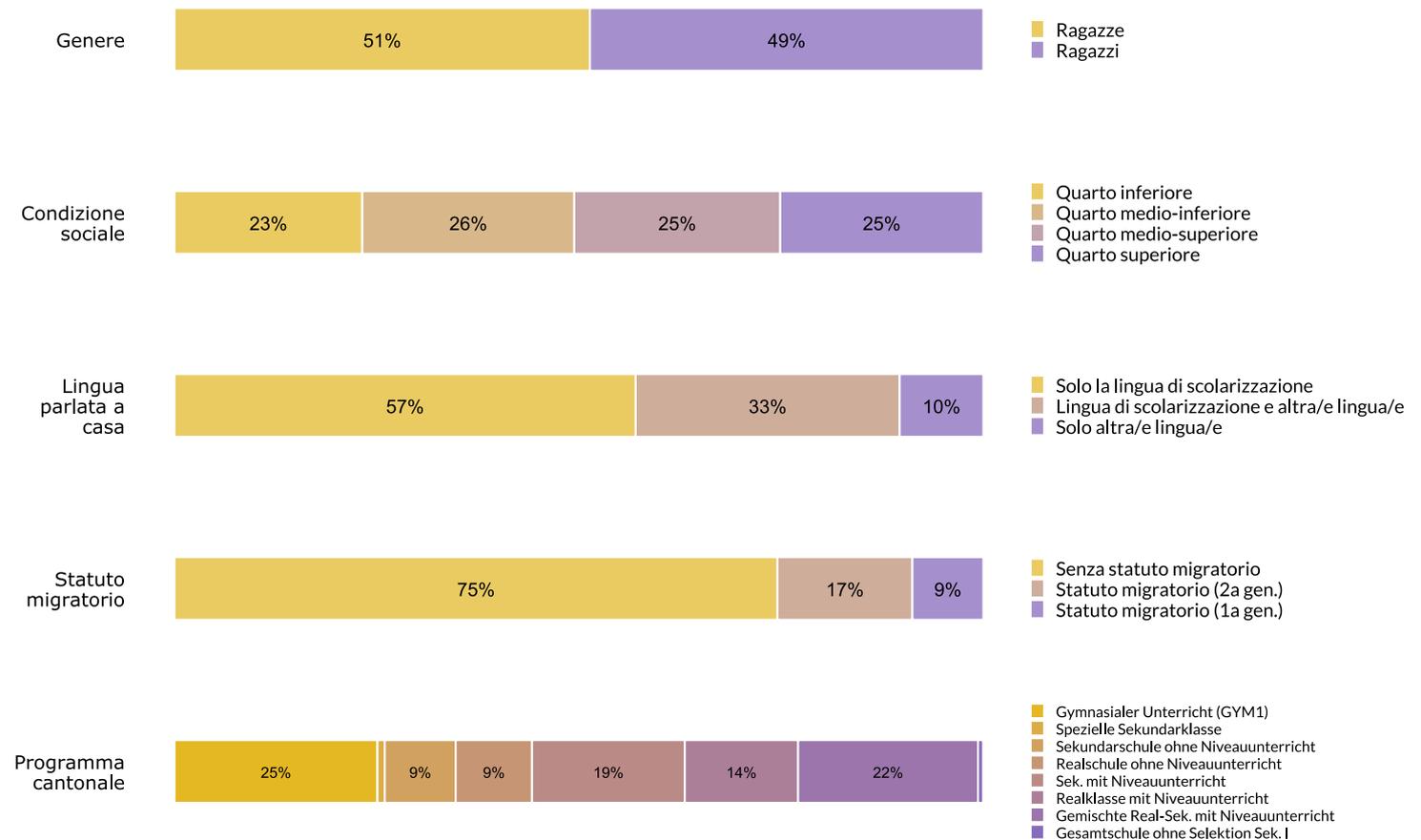


Berna (parte germanofona)

Popolazione e campione

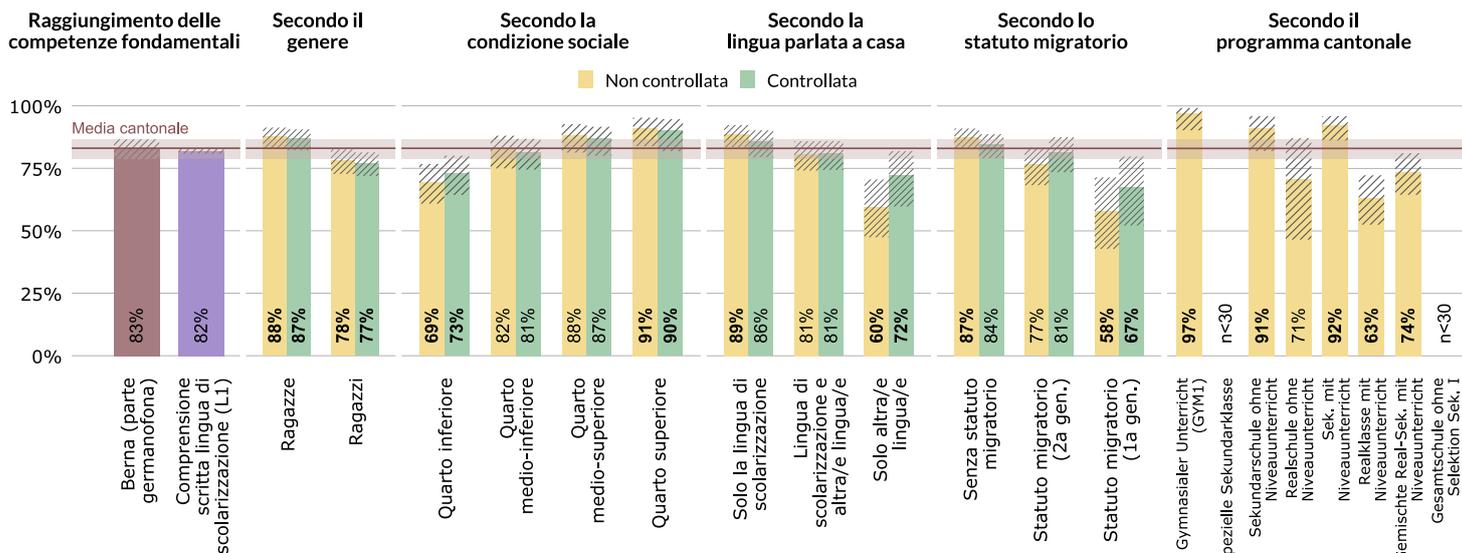
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.4%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.4%
Copertura stimata: 96.2%	
Dimensione della popolazione VECOF: 8'664	
Tasso di partecipazione delle scuole: 98.3%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 87.4%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 934	

Caratteristiche della popolazione cantonale

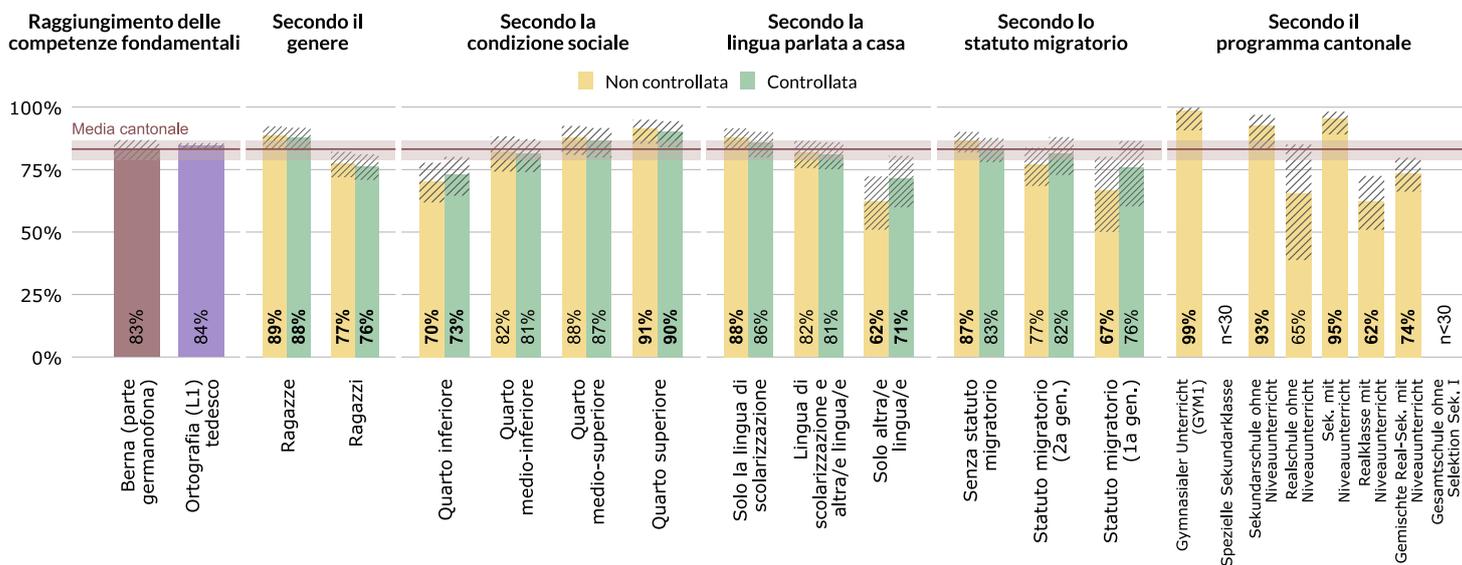


Raggiungimento delle competenze fondamentali

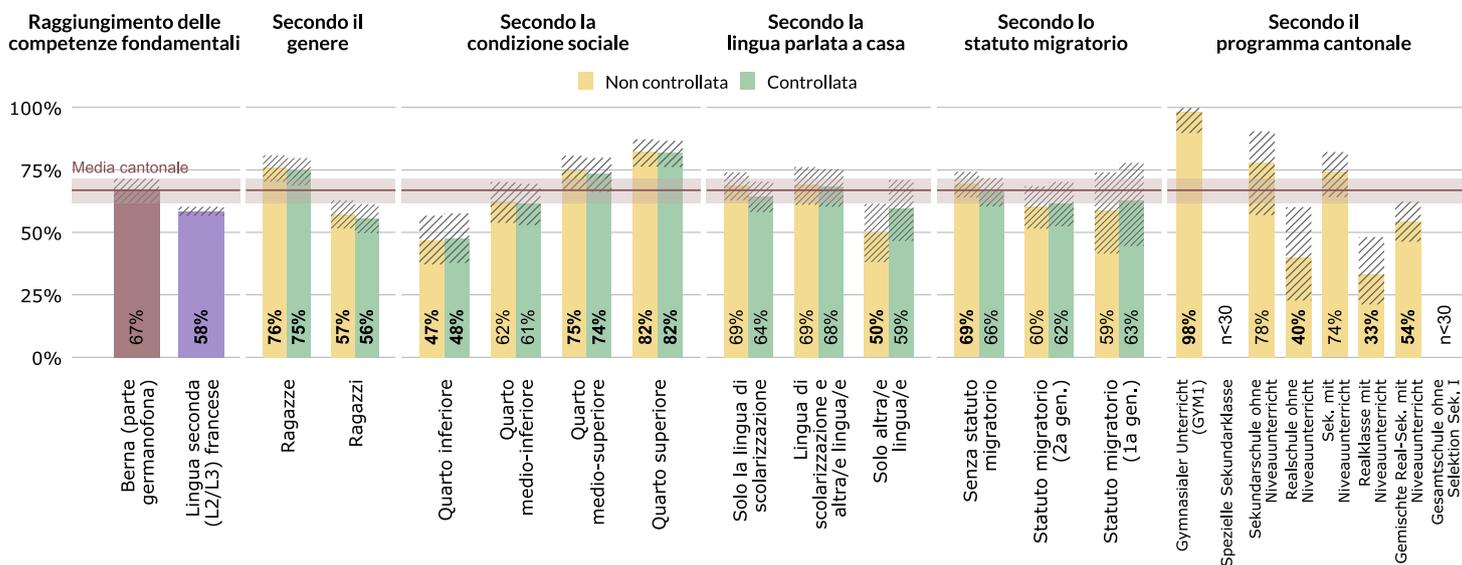
L1 Tedesco – Comprensione scritta



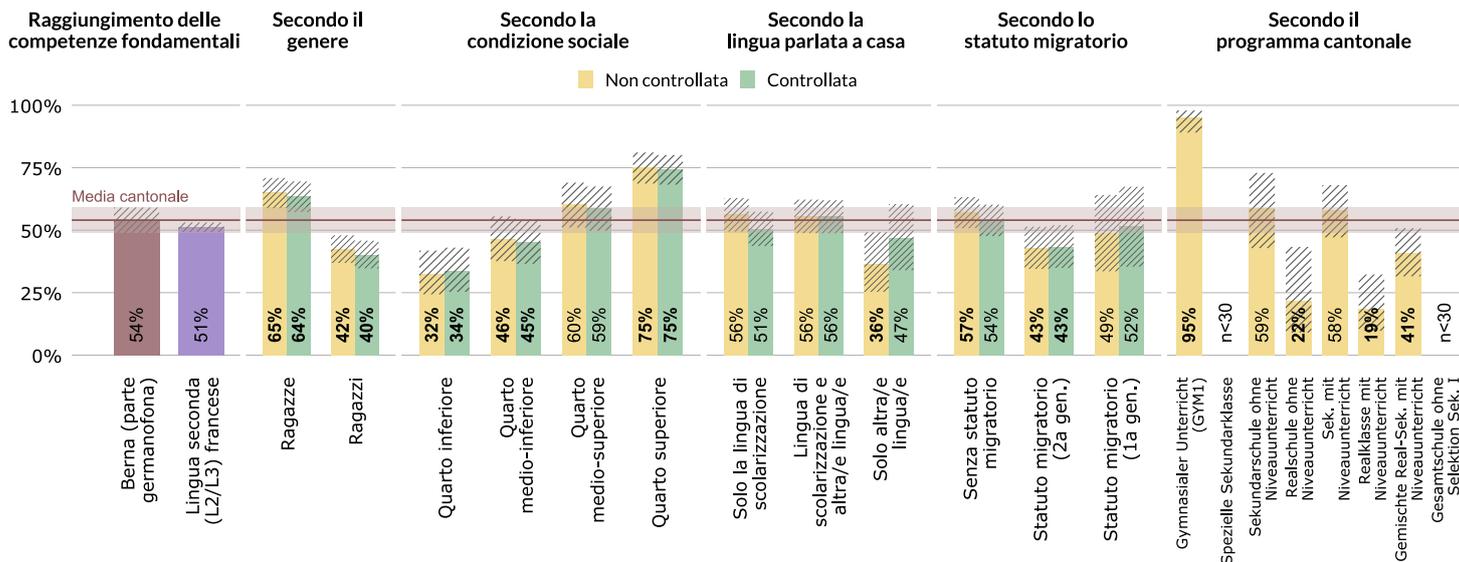
L1 Tedesco – Ortografia



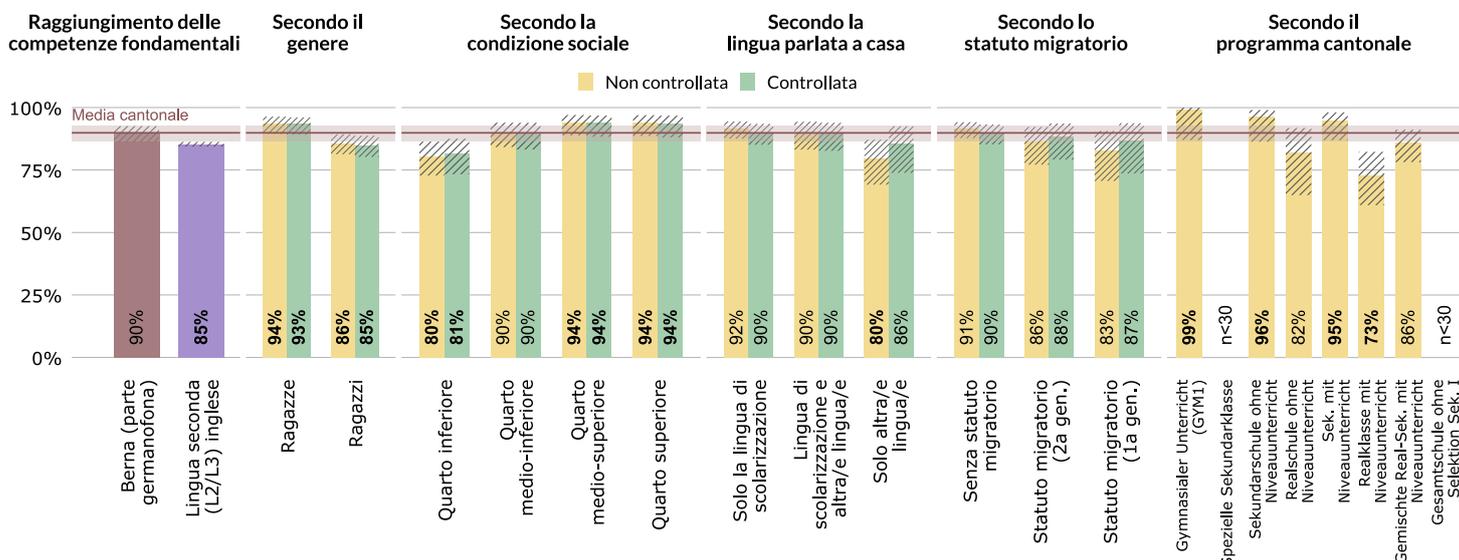
L2 Francese – Comprensione orale



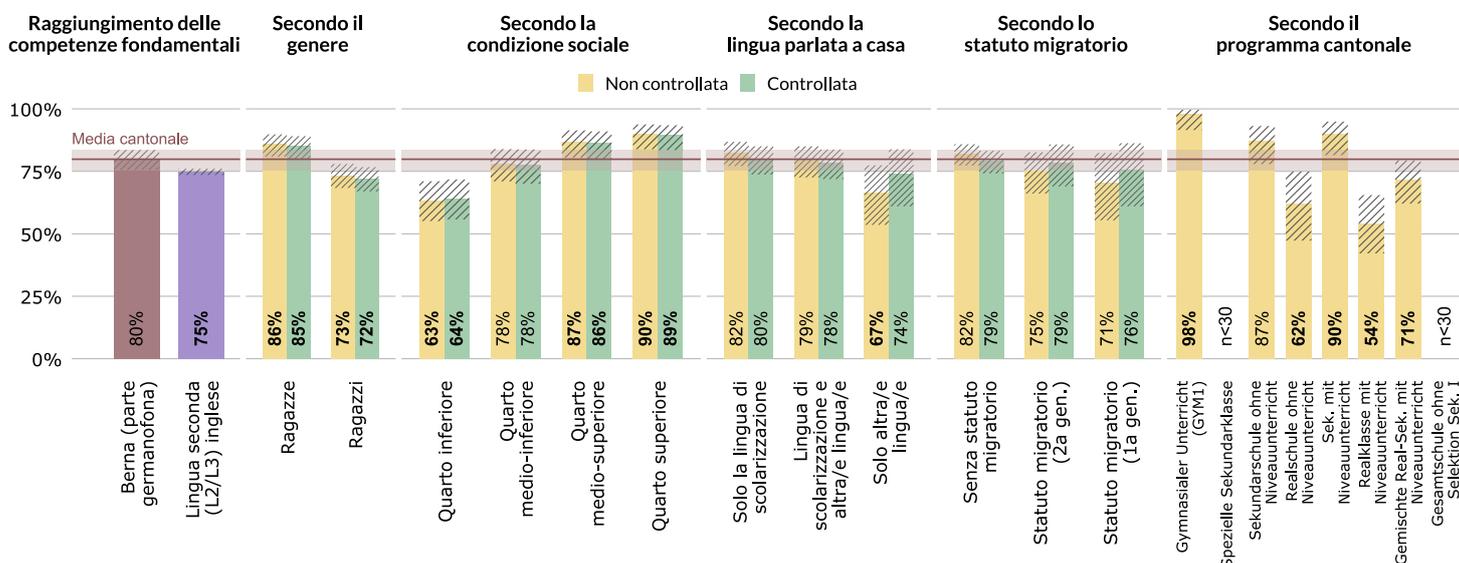
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



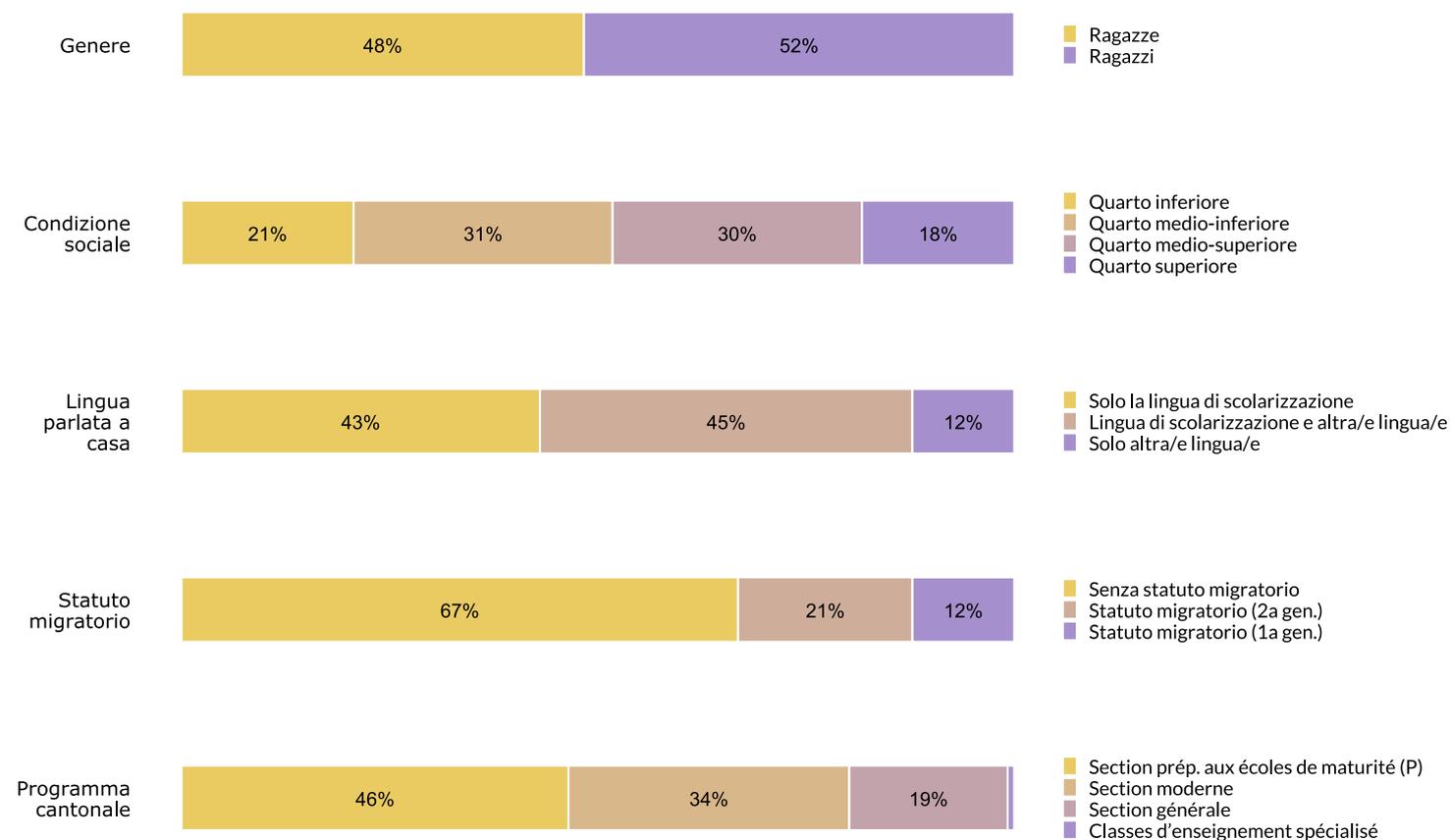


Berna (parte francofona)

Popolazione e campione

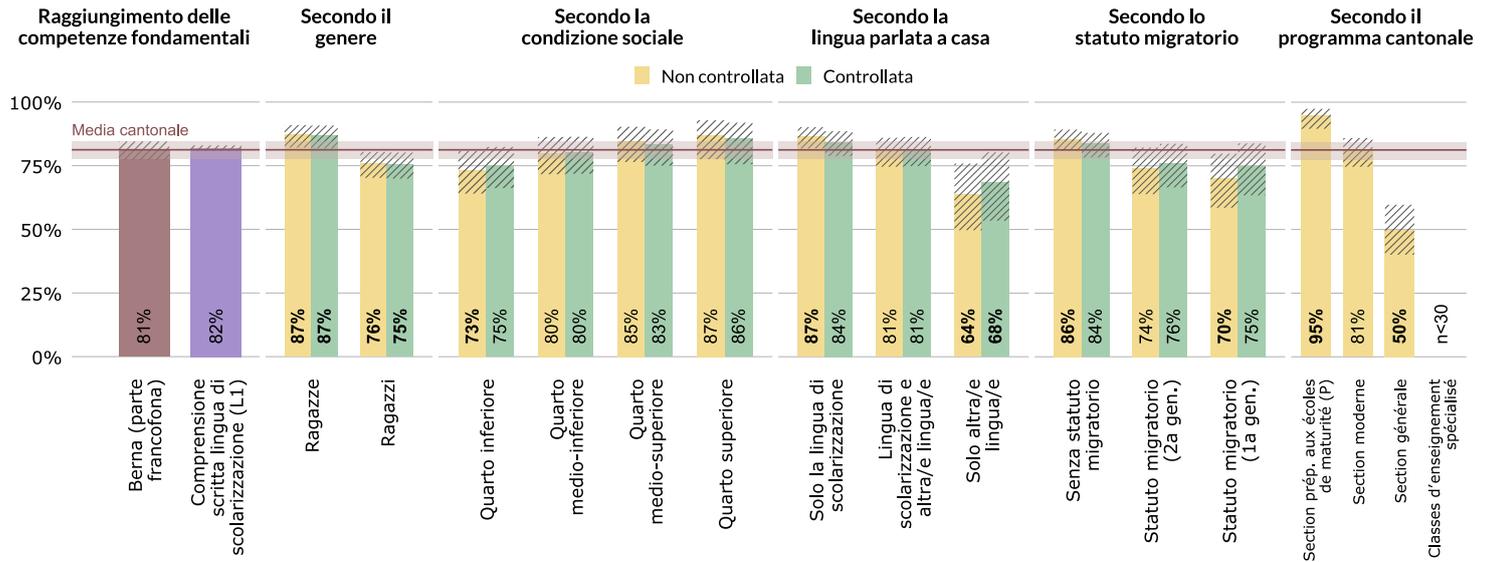
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.4%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.3%
Copertura stimata: 97.3%	
Dimensione della popolazione VECOF: 857	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.0%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 645	

Caratteristiche della popolazione cantonale

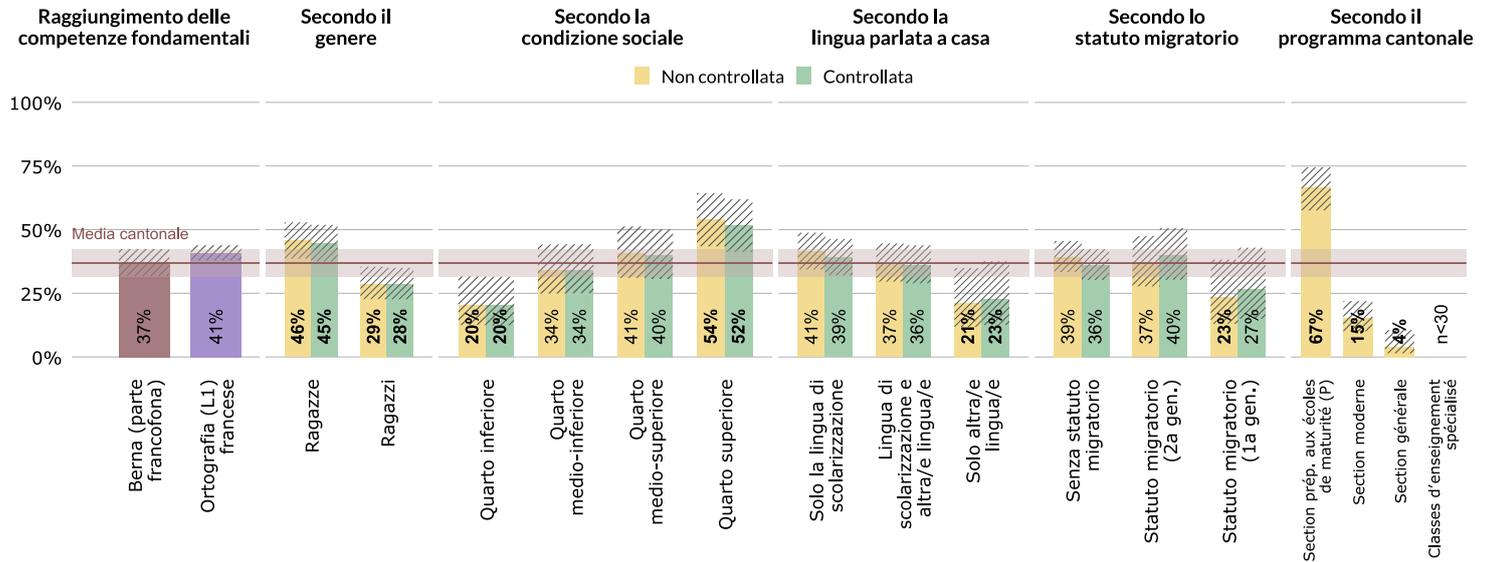


Raggiungimento delle competenze fondamentali

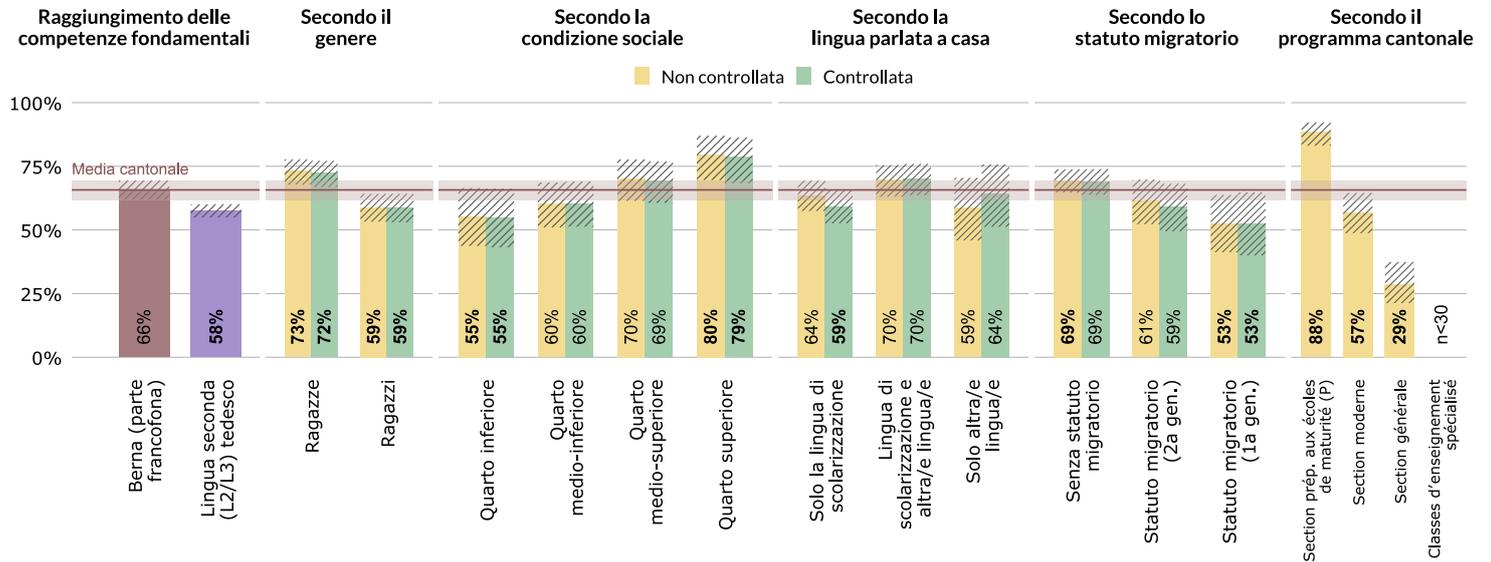
L1 Francese – Comprensione scritta



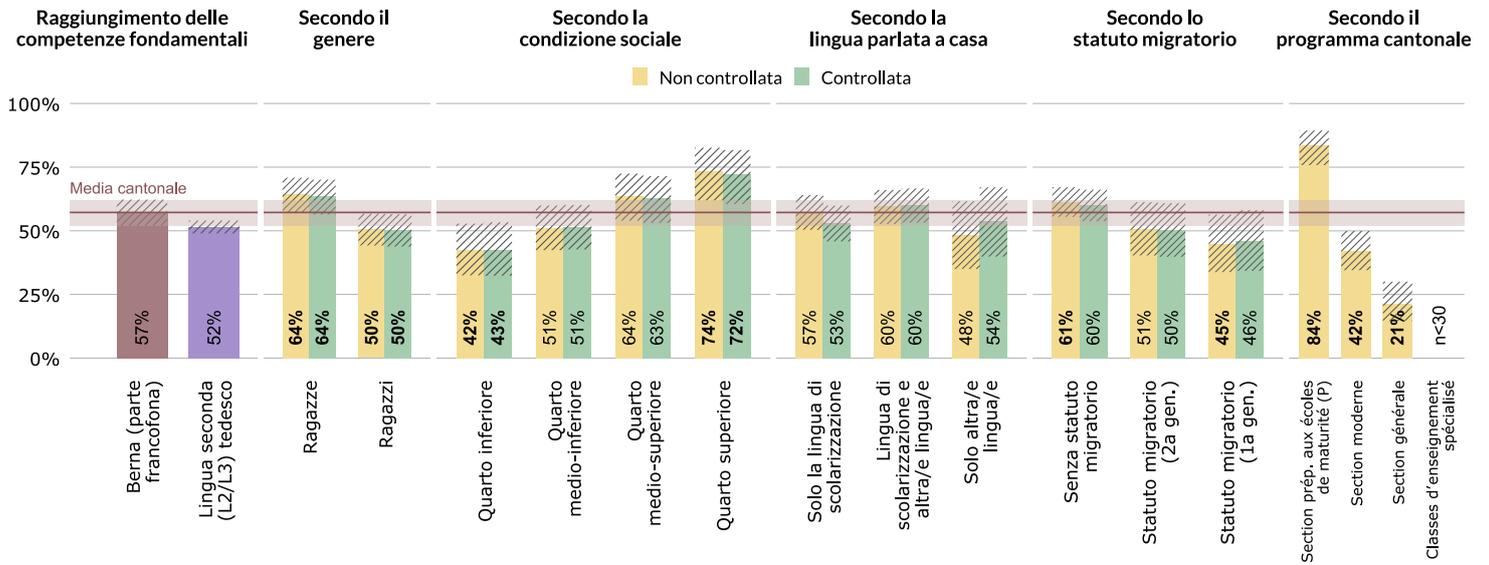
L1 Francese – Ortografia



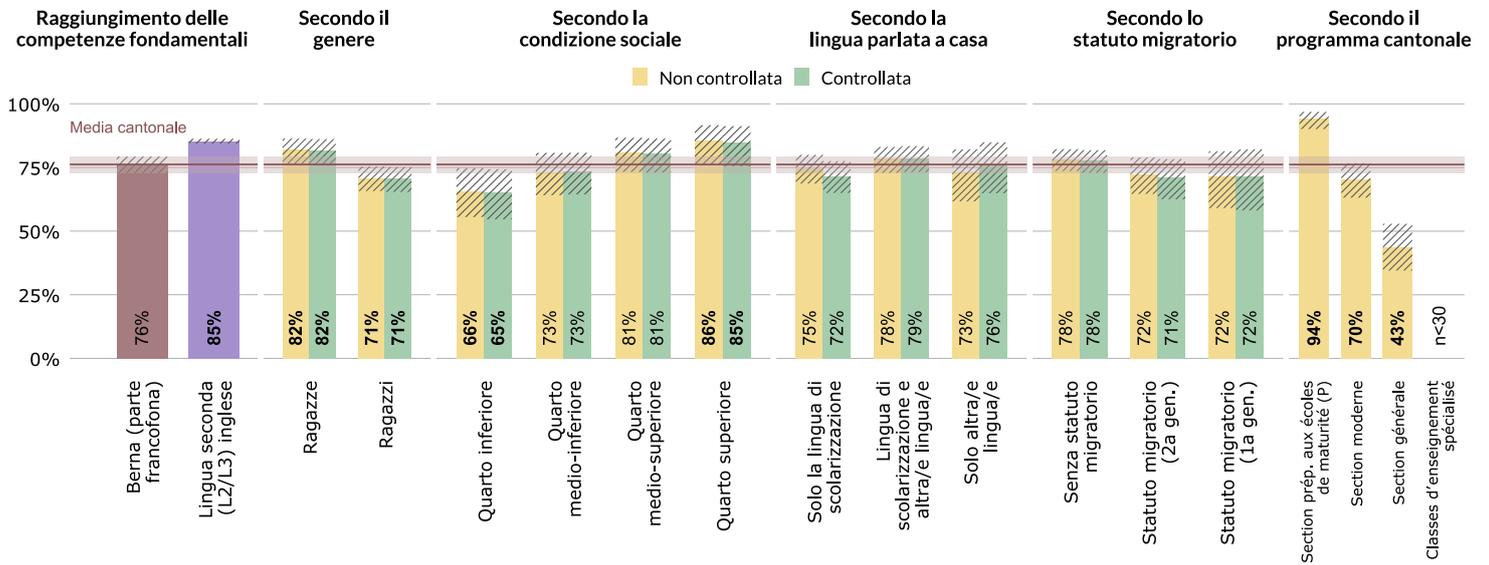
L2 Tedesco – Comprensione orale



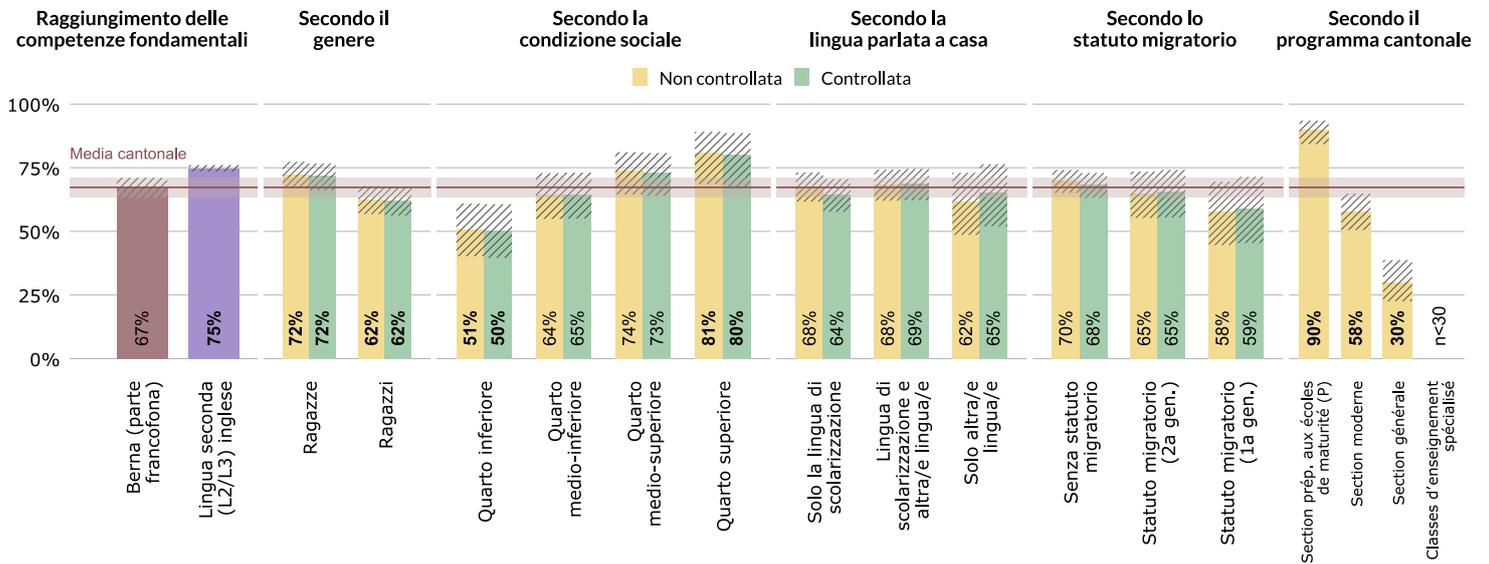
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



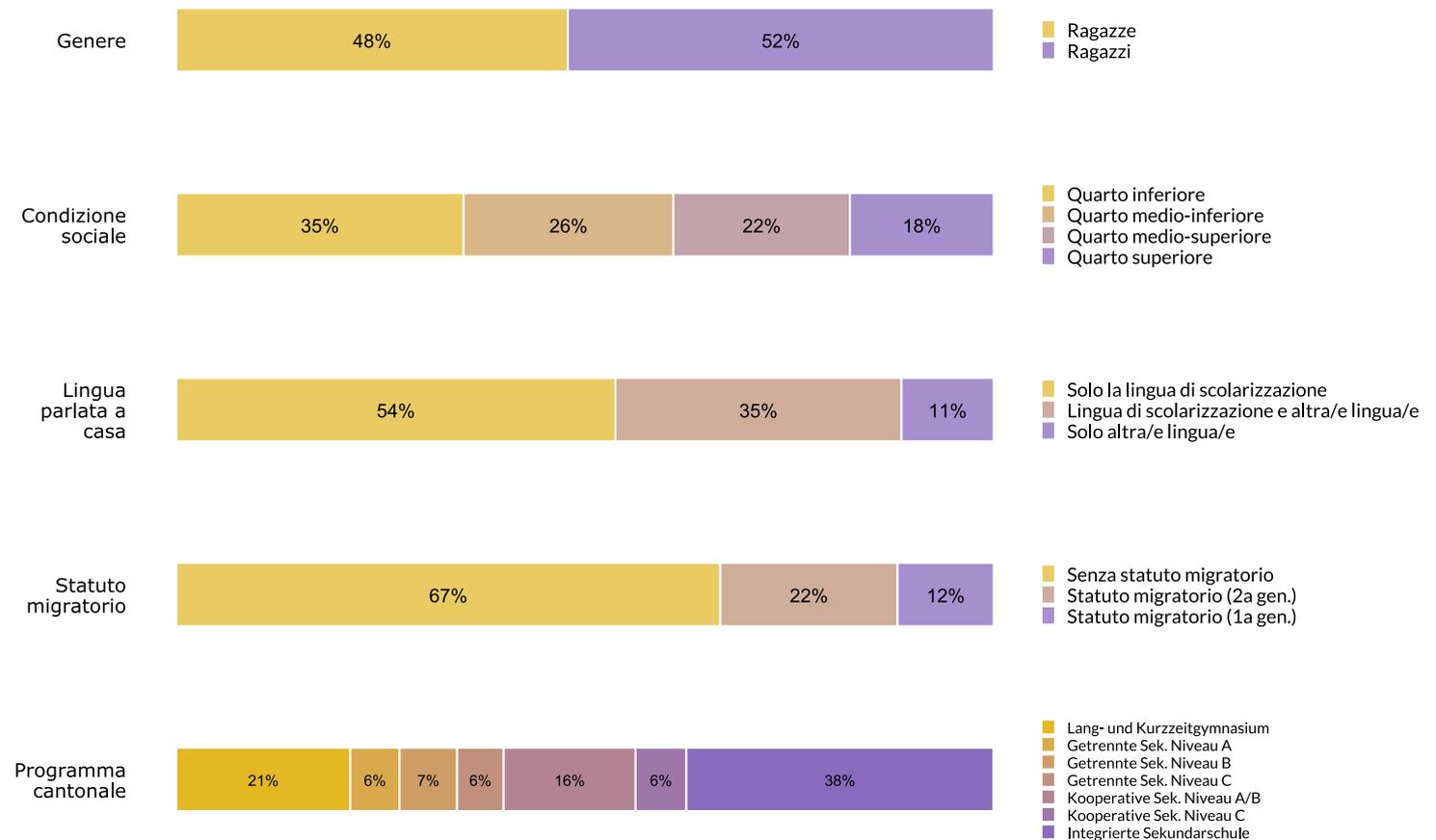


Lucerna

Popolazione e campione

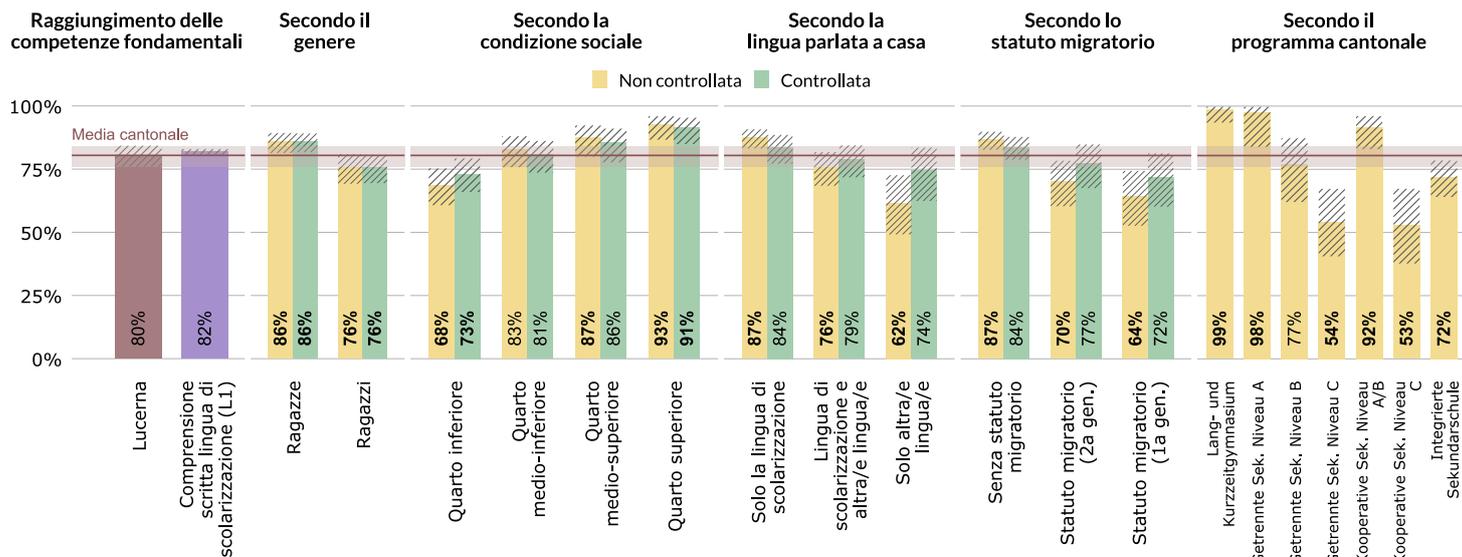
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.7%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.6%
Copertura stimata: 96.7%	
Dimensione della popolazione VECOF: 3'806	
Tasso di partecipazione delle scuole: 98.2%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 92.6%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 965	

Caratteristiche della popolazione cantonale

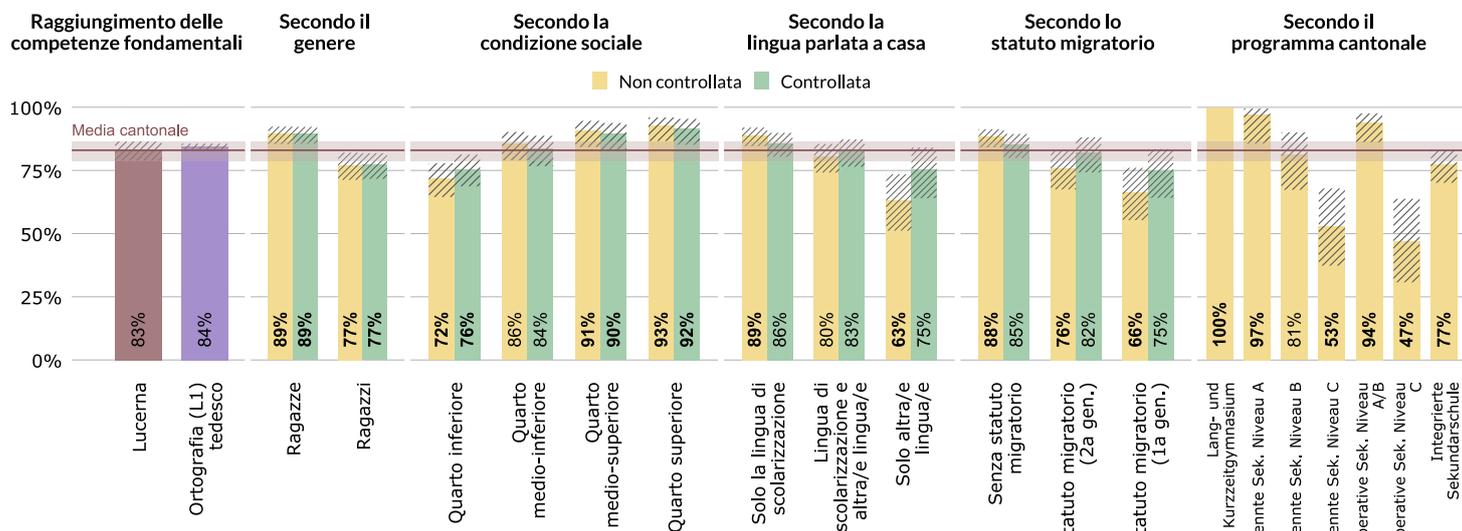


Raggiungimento delle competenze fondamentali

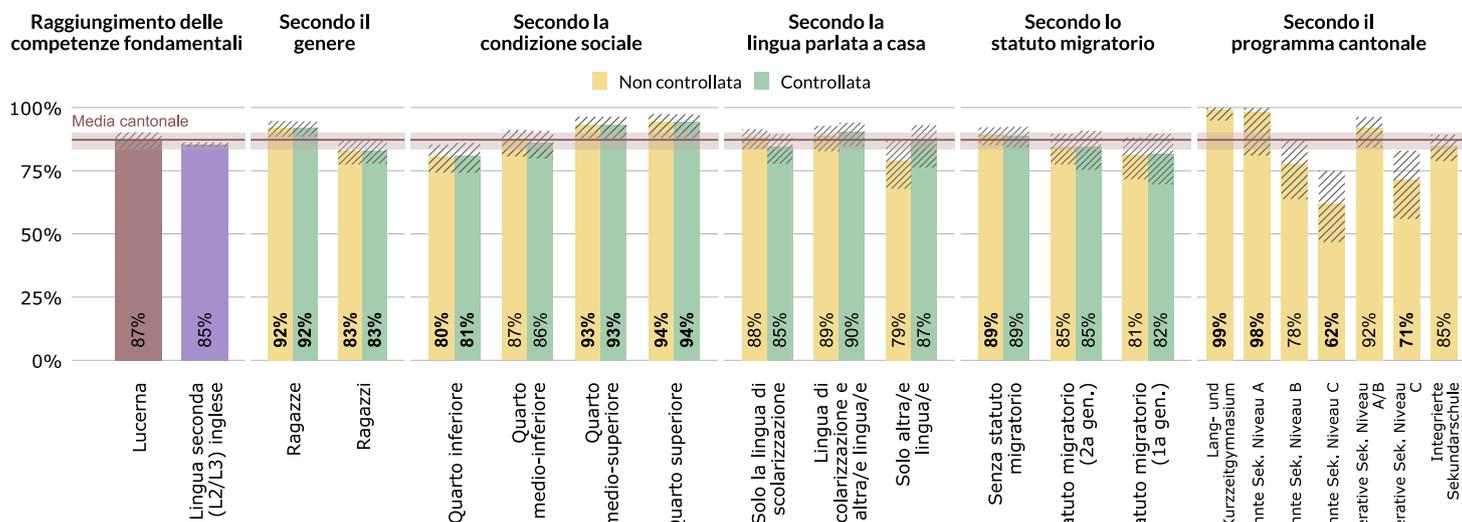
L1 Tedesco – Comprensione scritta



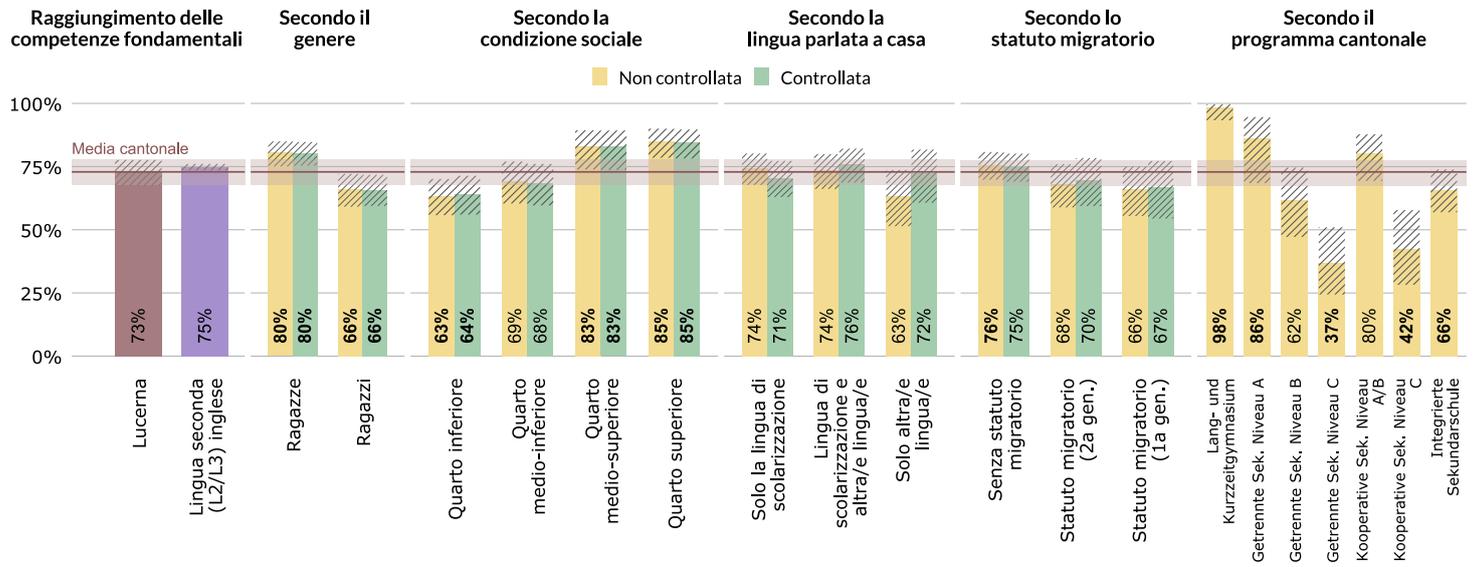
L1 Tedesco – Ortografia



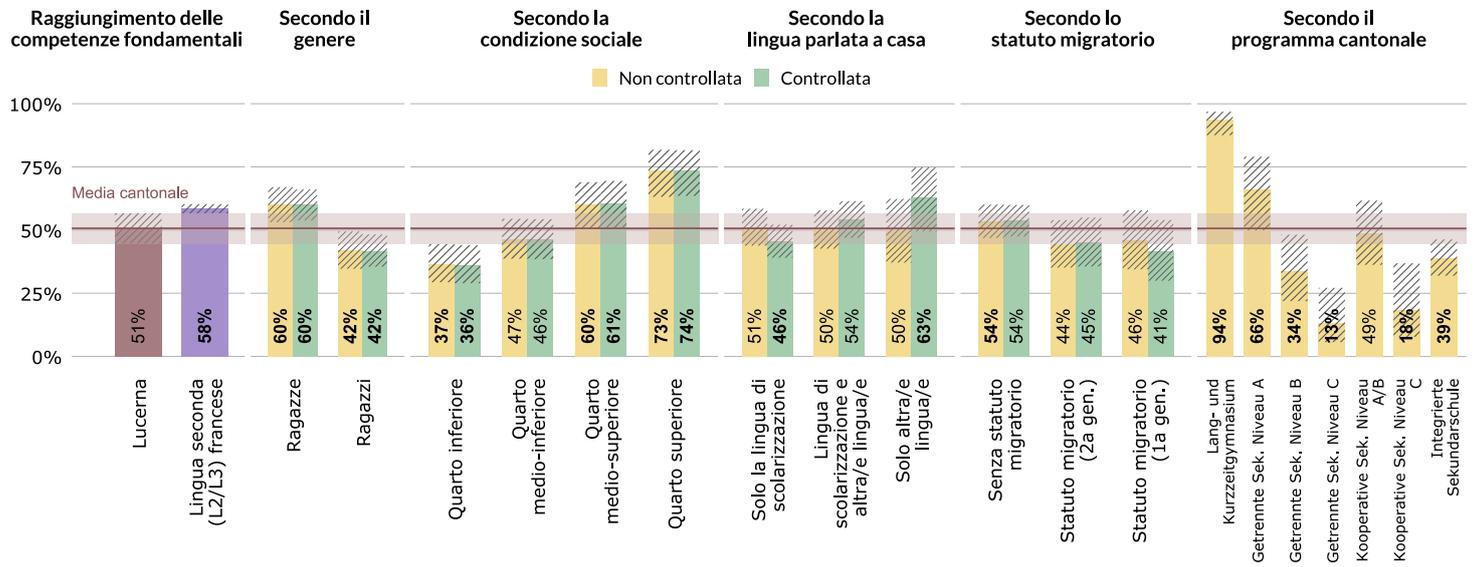
L2 Inglese – Comprensione orale



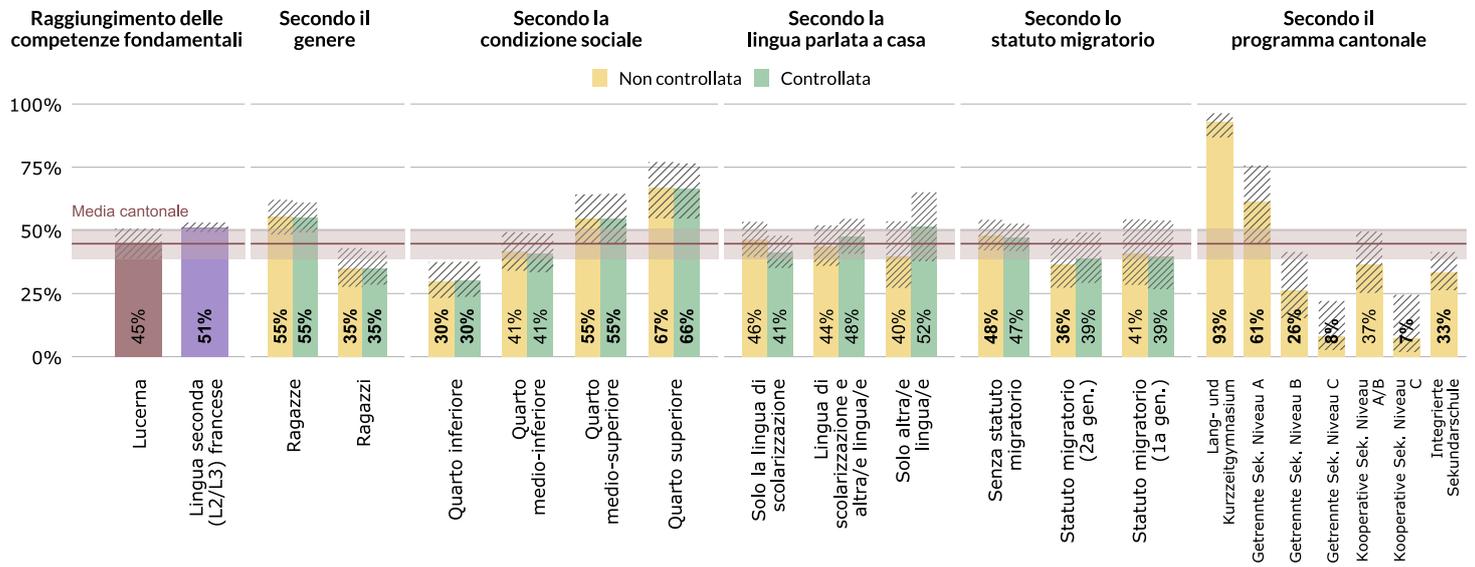
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



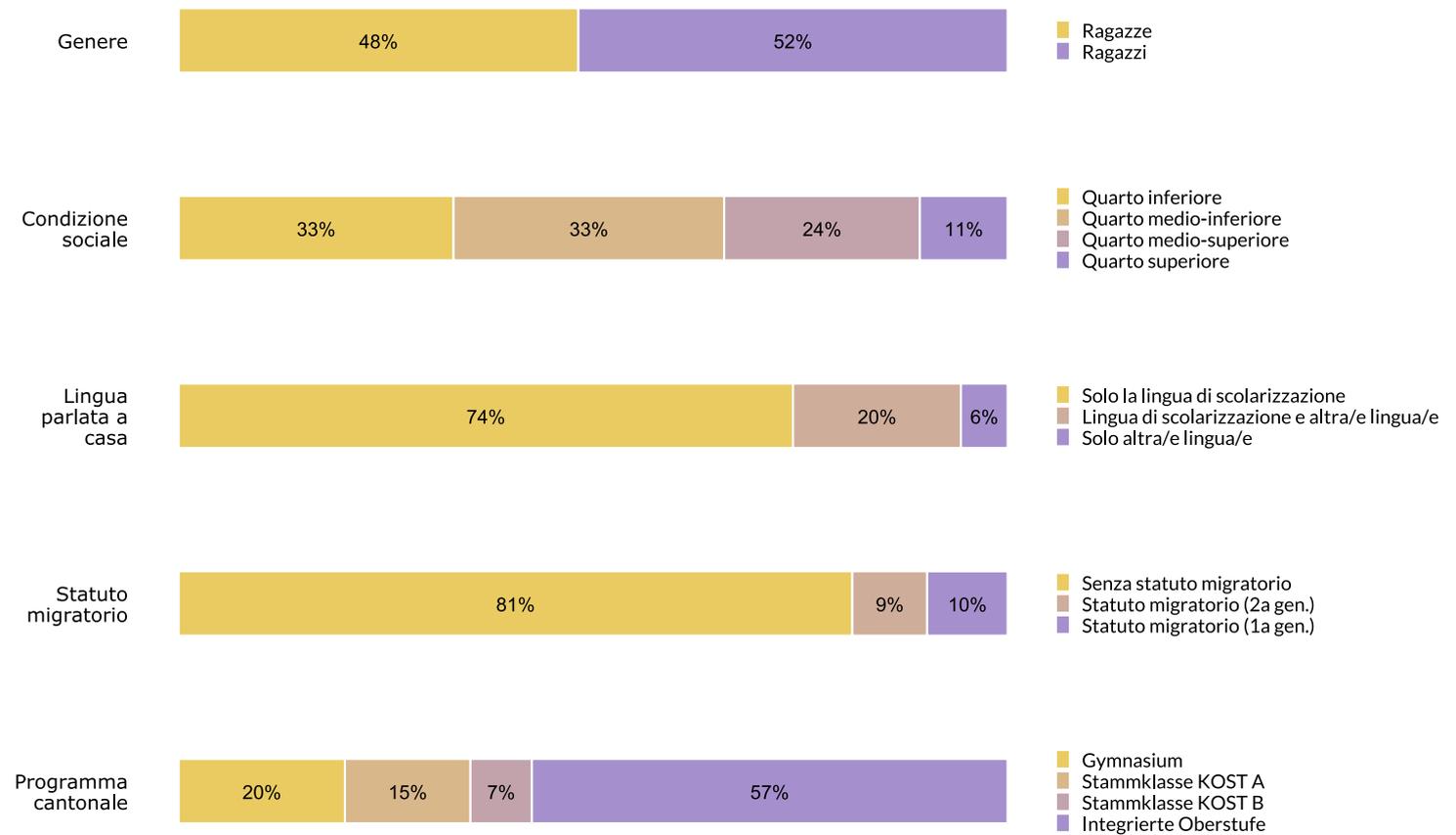


Uri

Popolazione e campione

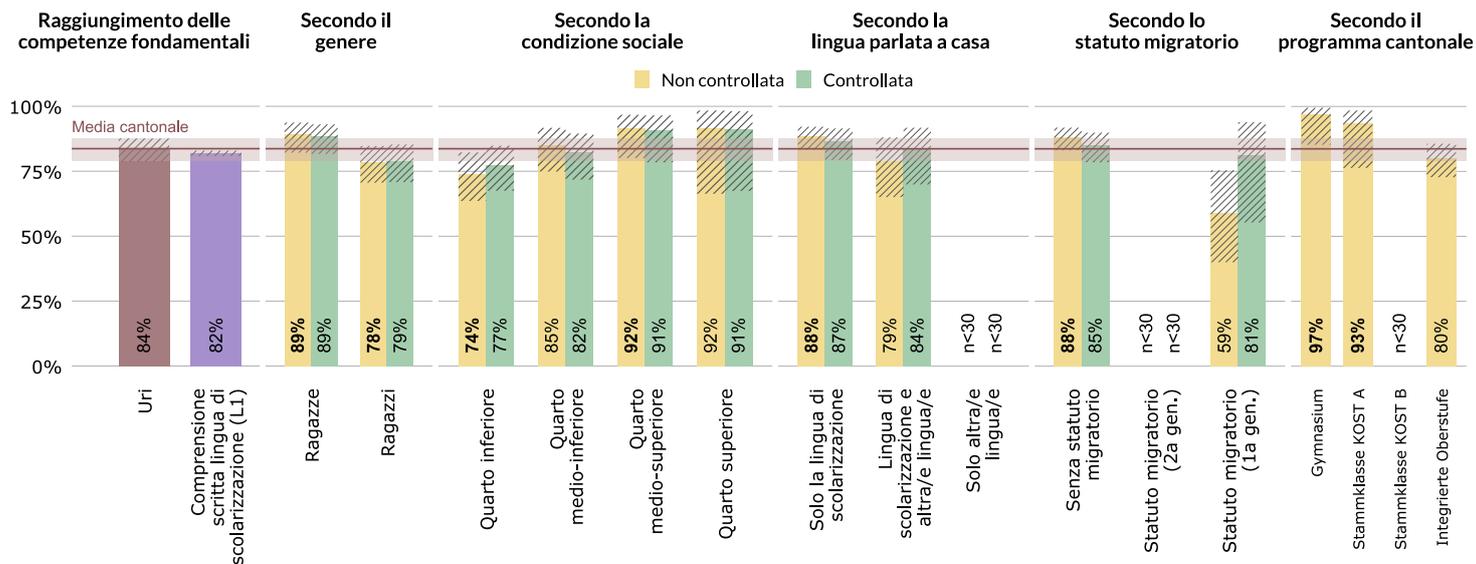
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.1%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.9%
Copertura stimata: 98.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 332	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 97.3%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 295	

Caratteristiche della popolazione cantonale

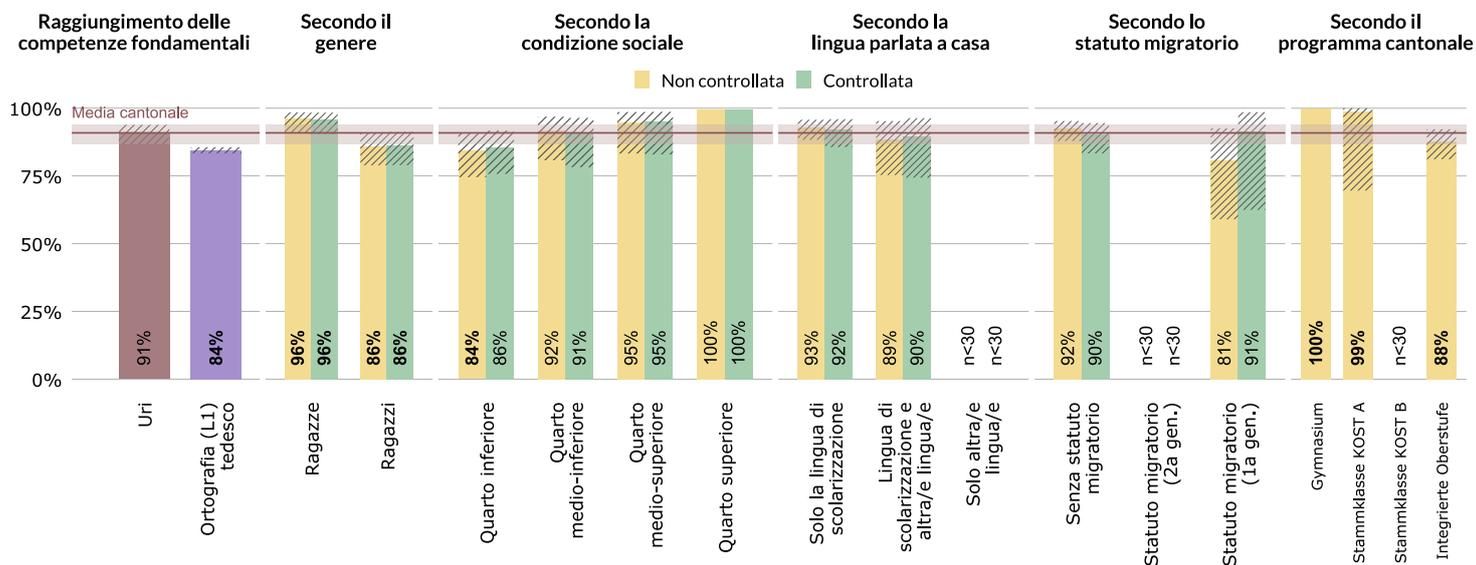


Raggiungimento delle competenze fondamentali

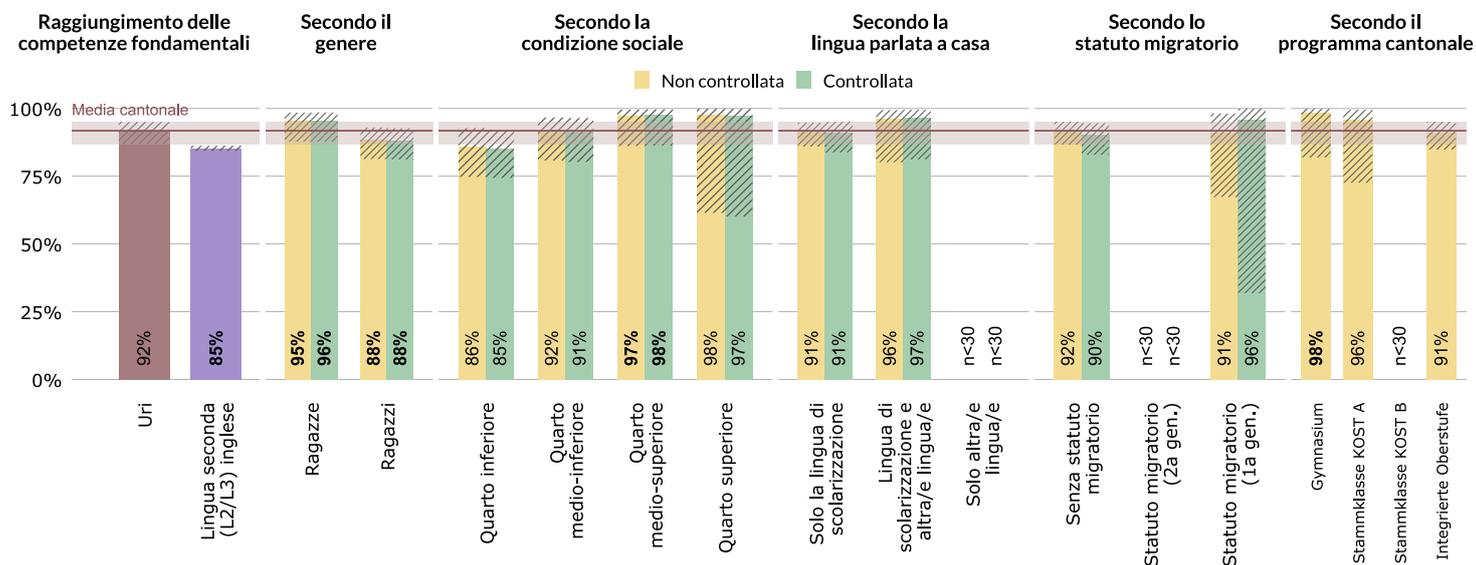
L1 Tedesco – Comprensione scritta



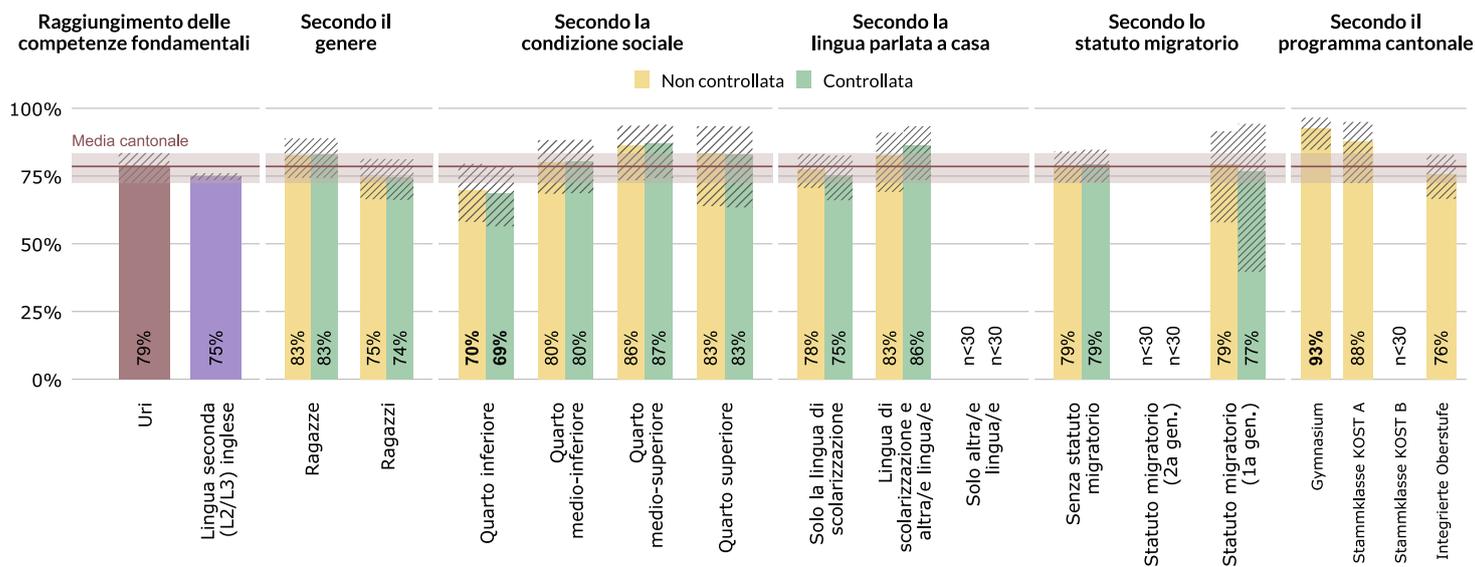
L1 Tedesco – Ortografia



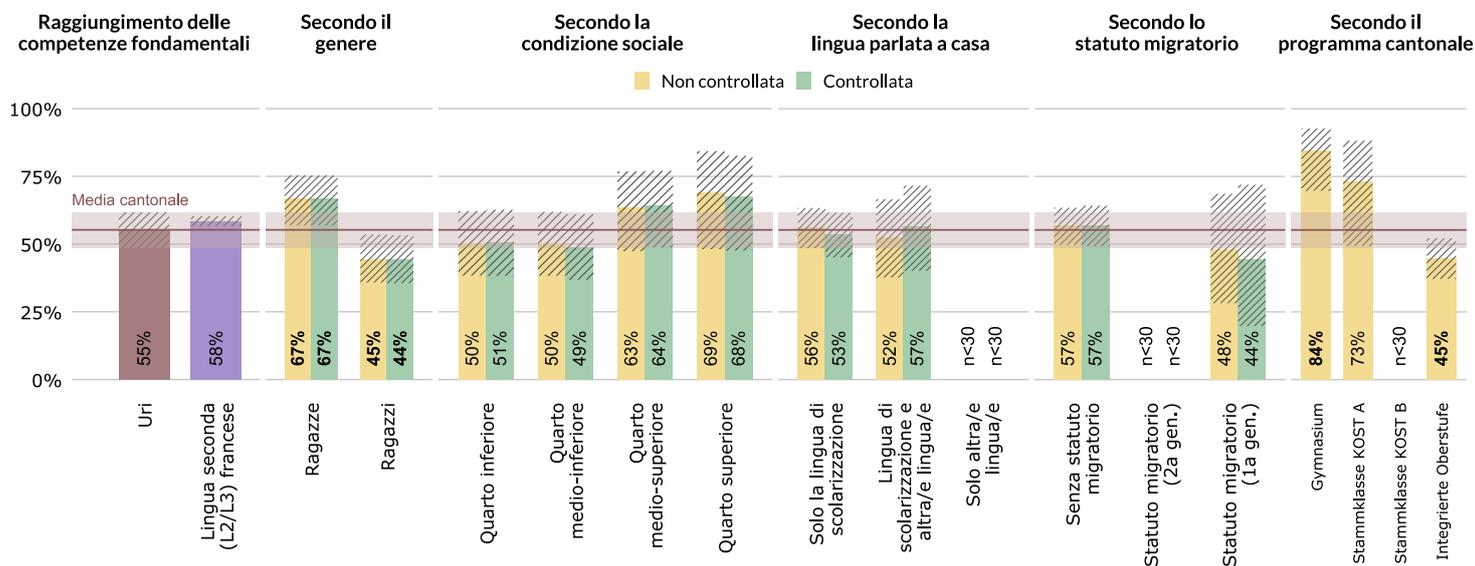
L2 Inglese – Comprensione orale



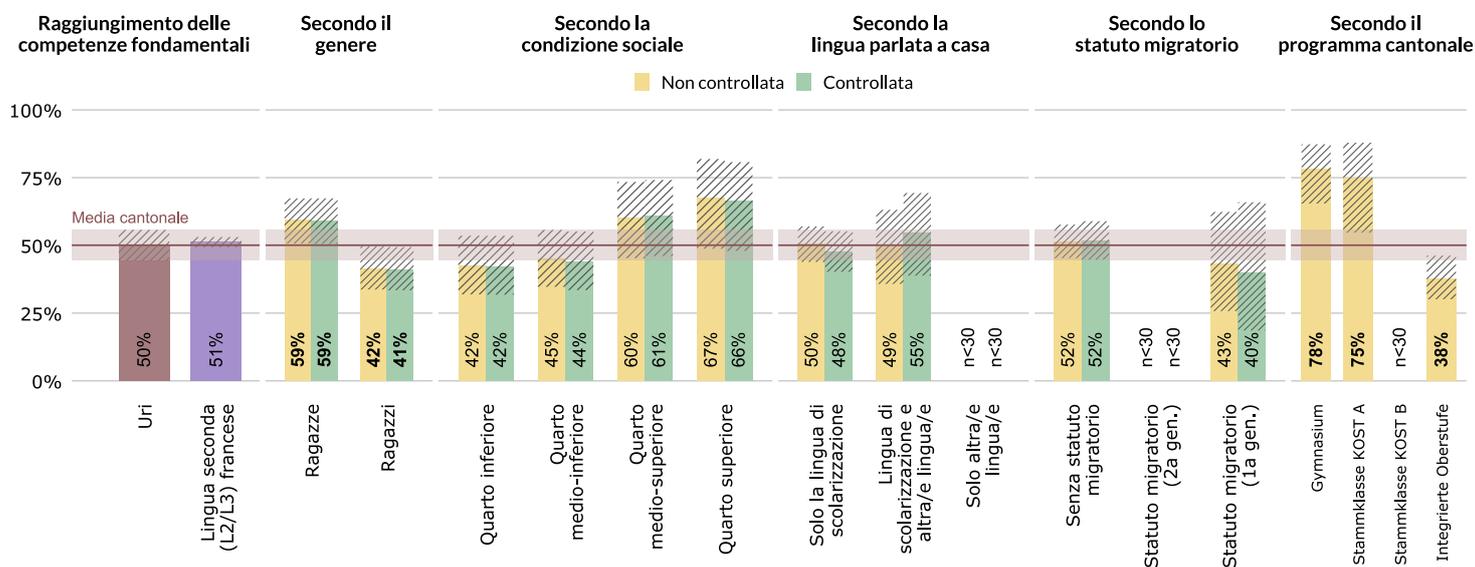
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



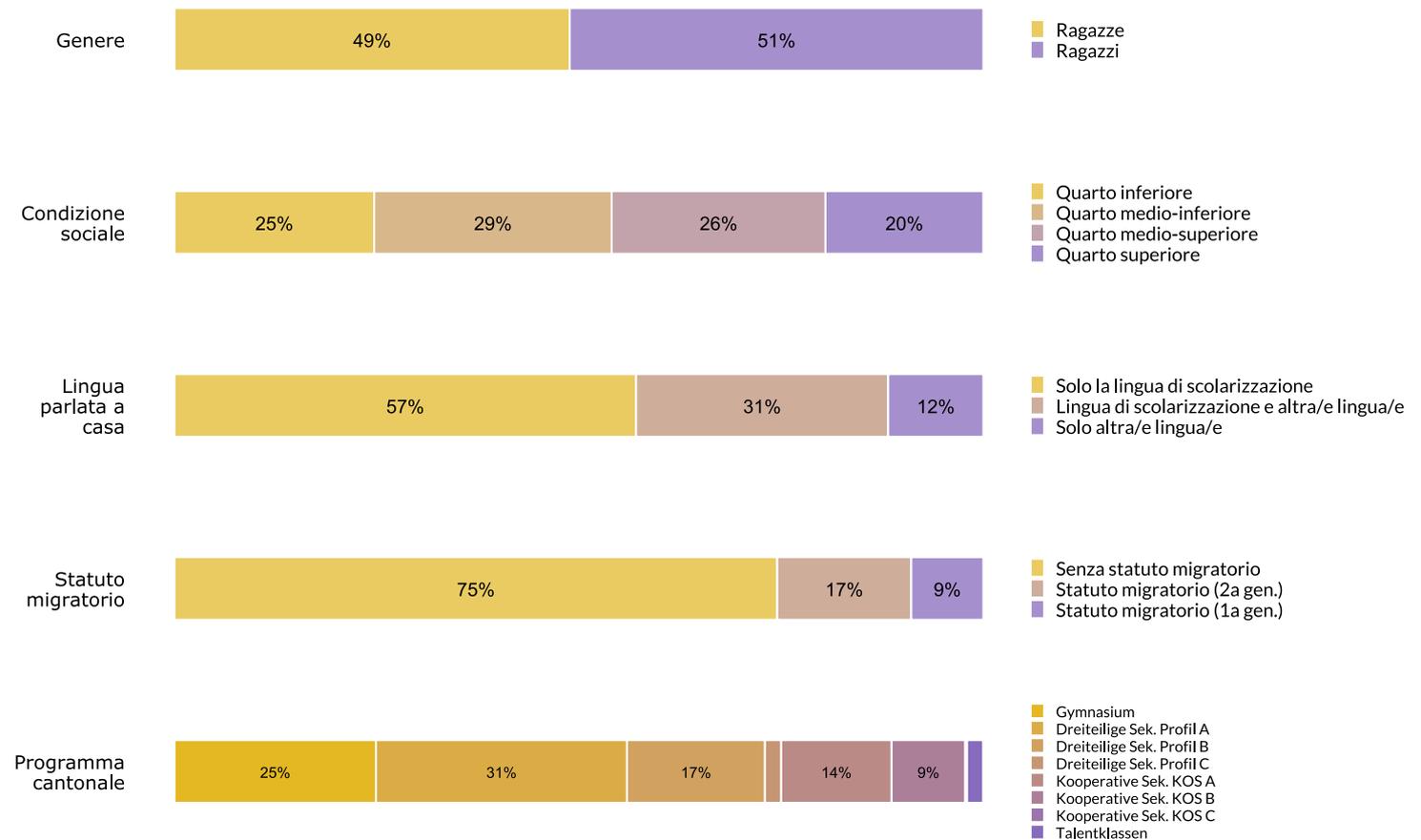


Svitto

Popolazione e campione

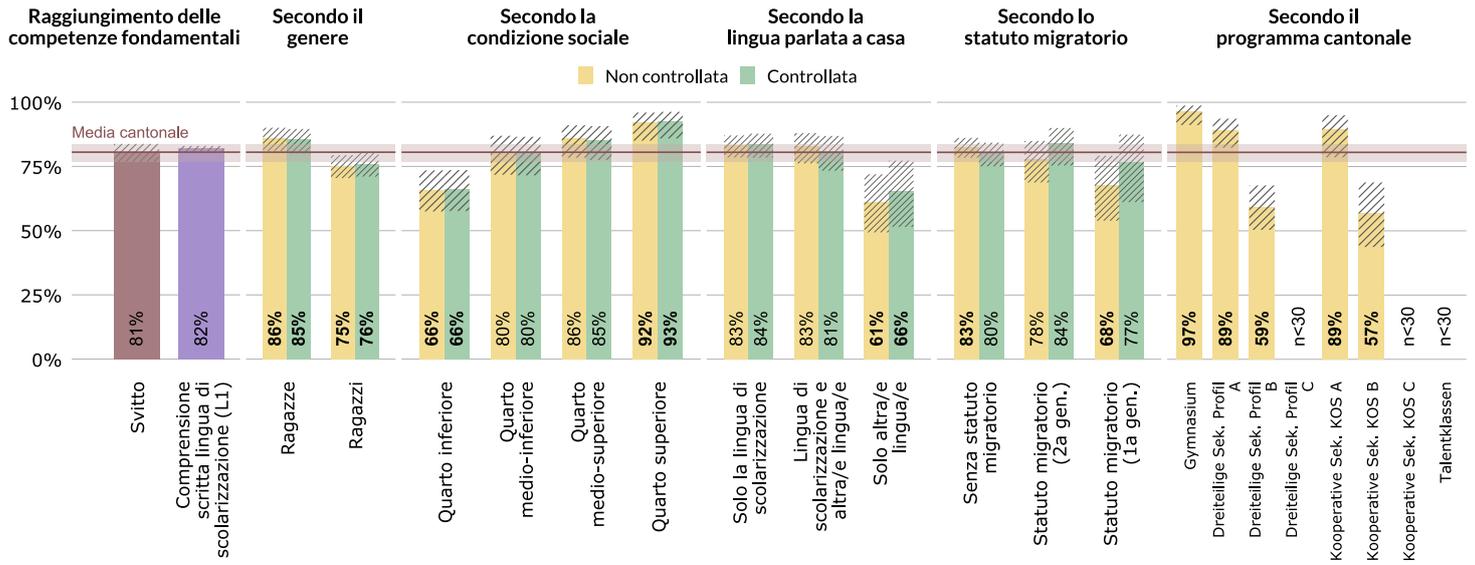
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.8%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.2%
Copertura stimata: 98.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 1'564	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 93.4%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 709	

Caratteristiche della popolazione cantonale

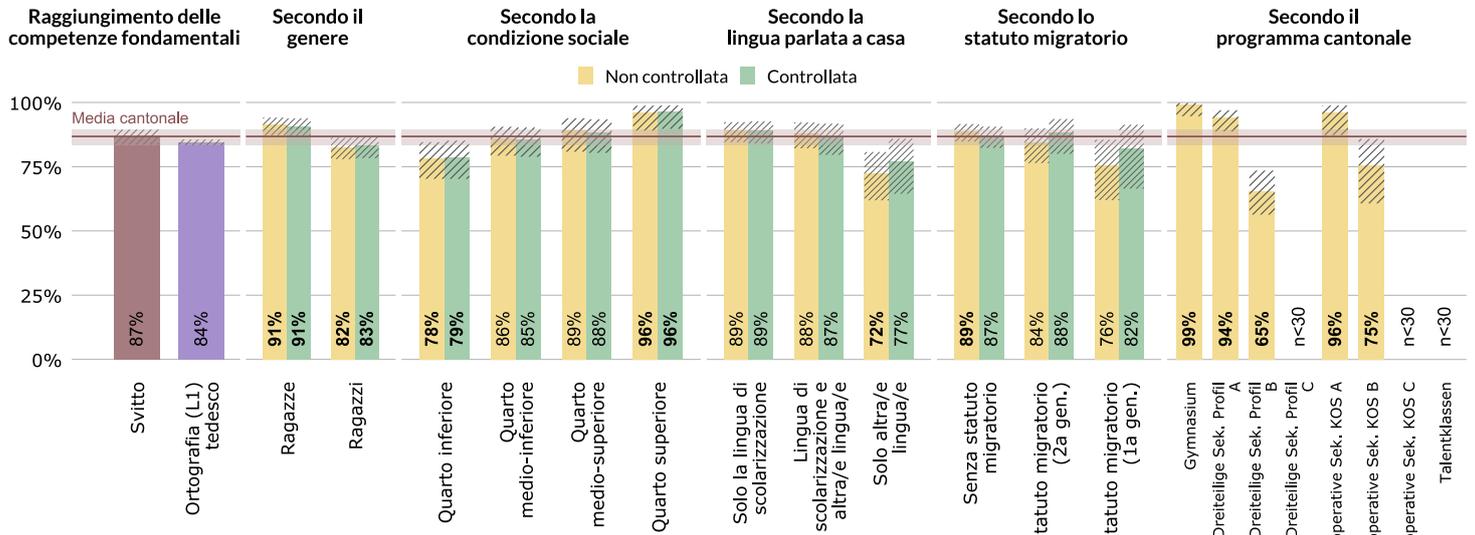


Raggiungimento delle competenze fondamentali

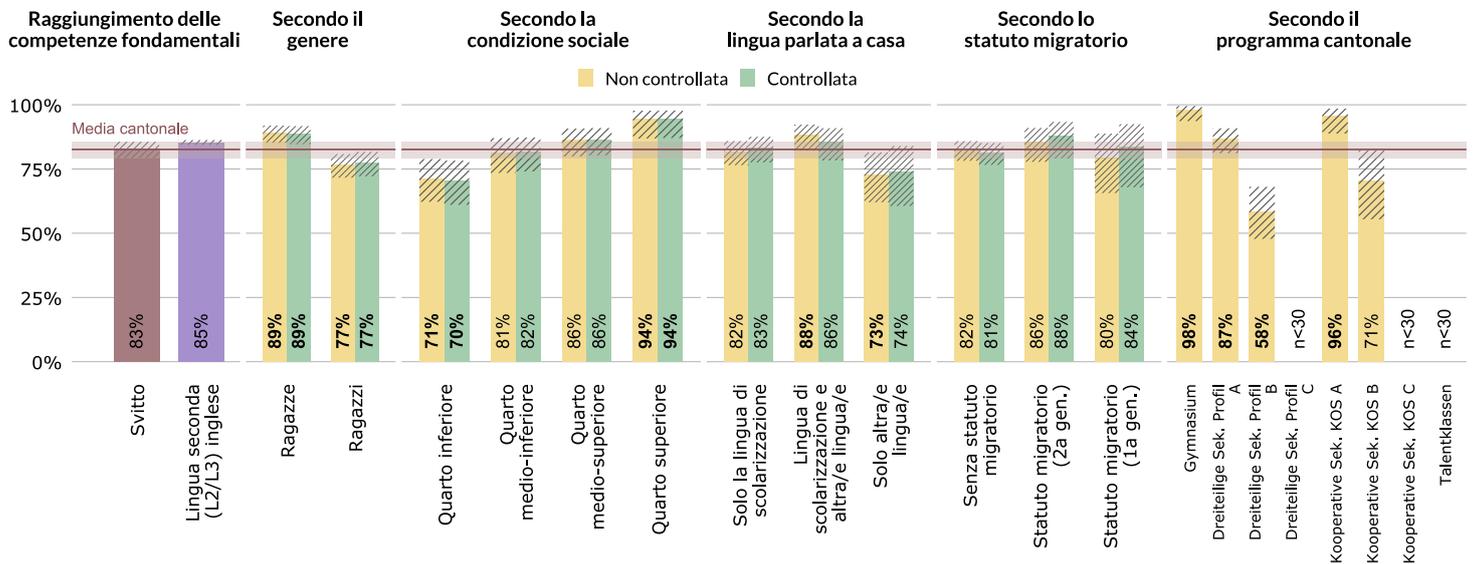
L1 Tedesco – Comprensione scritta



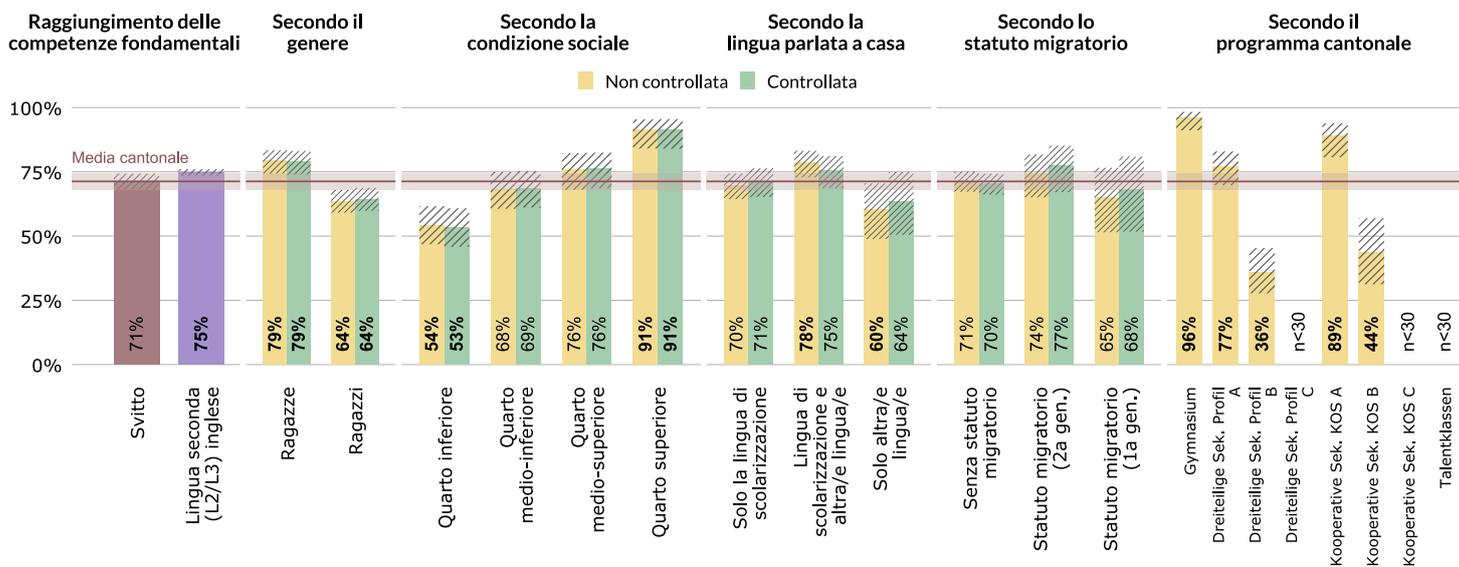
L1 Tedesco – Ortografia



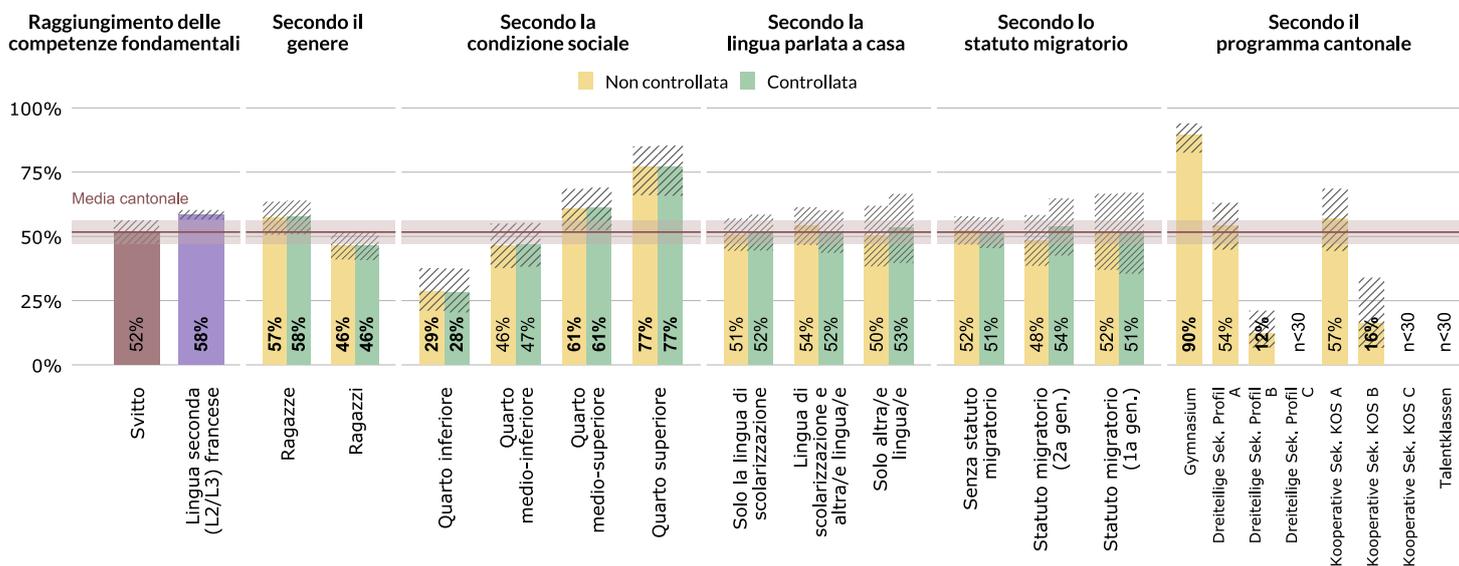
L2 Inglese – Comprensione orale



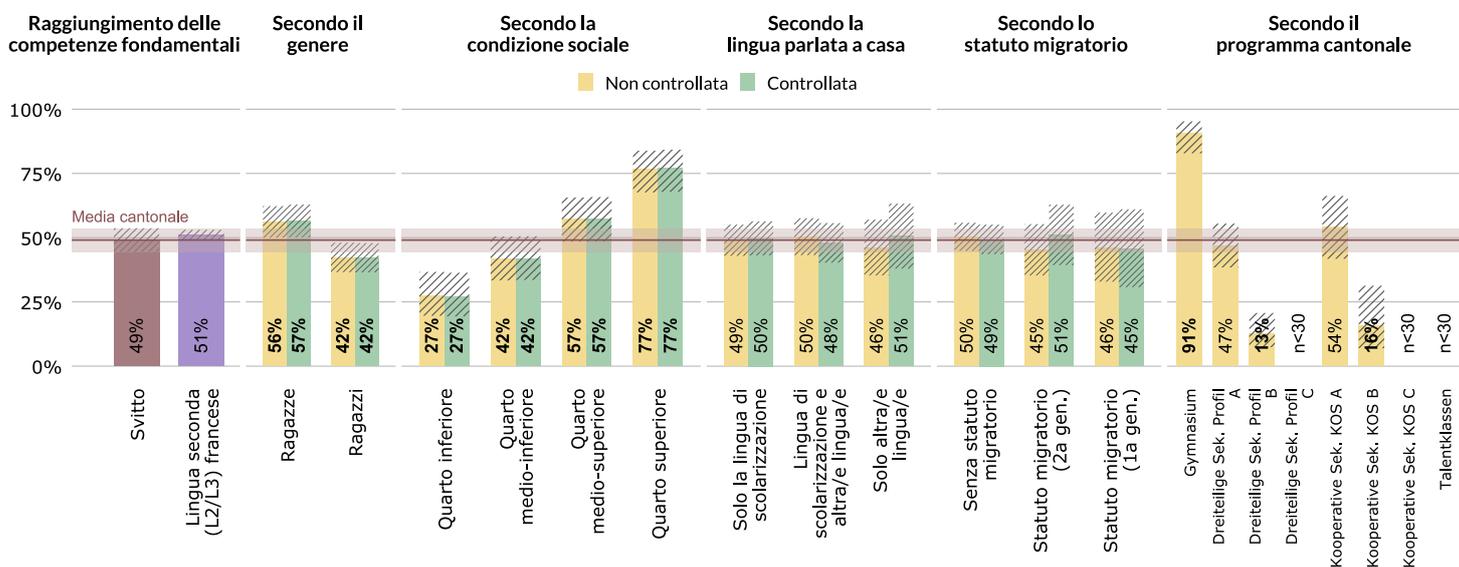
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



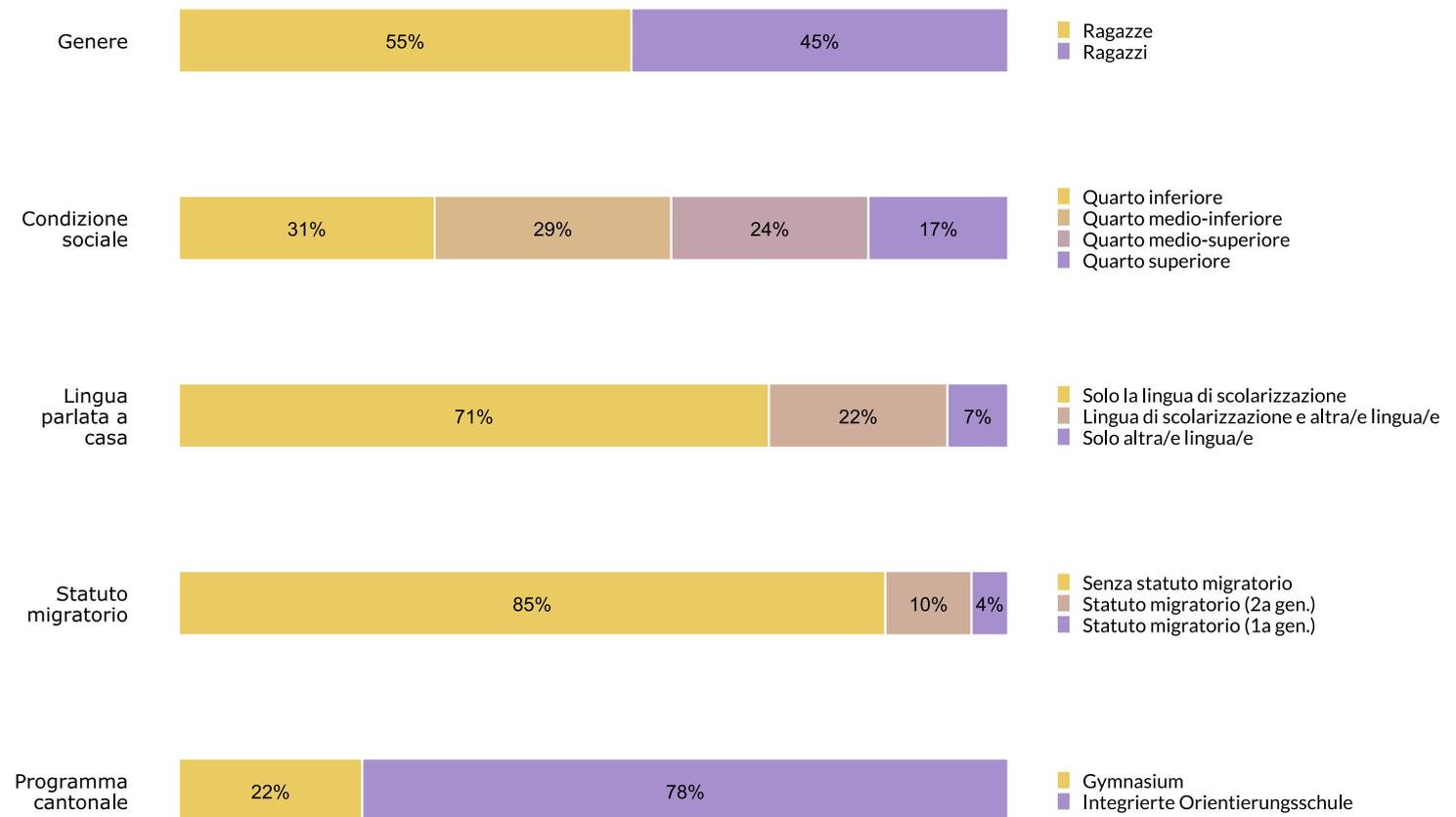


Obvaldo

Popolazione e campione

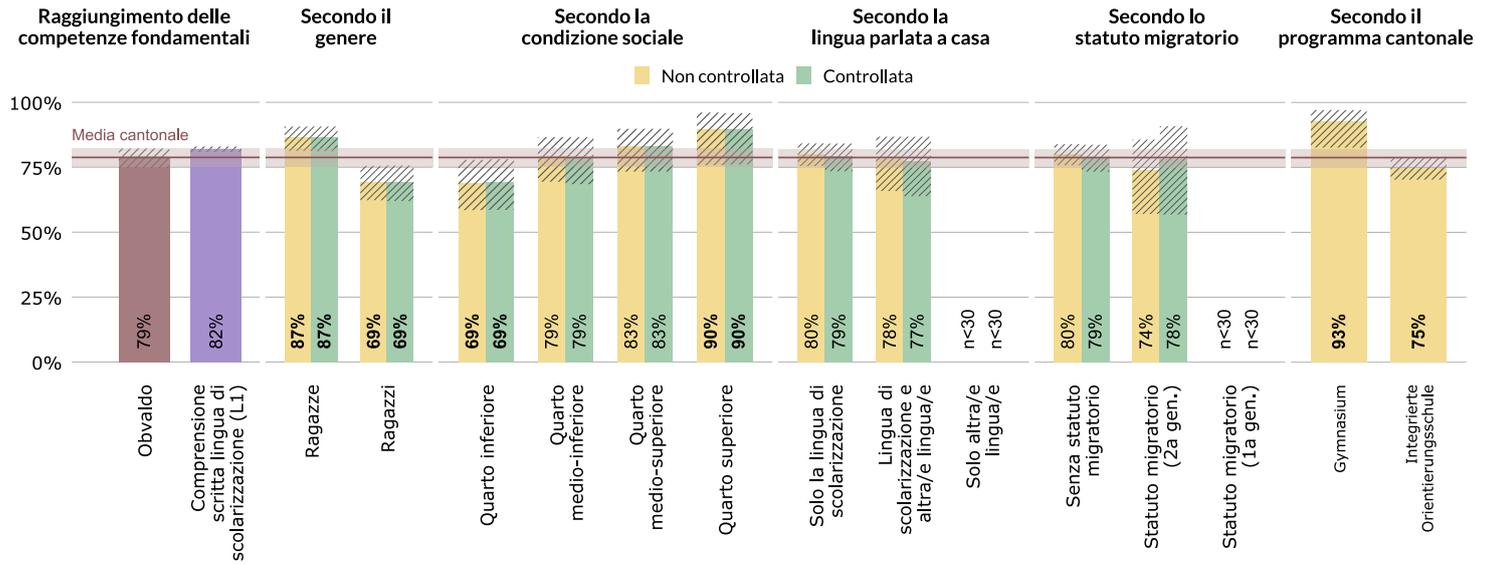
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.2%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.5%
Copertura stimata: 97.3%	
Dimensione della popolazione VECOF: 402	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 94.8%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 367	

Caratteristiche della popolazione cantonale

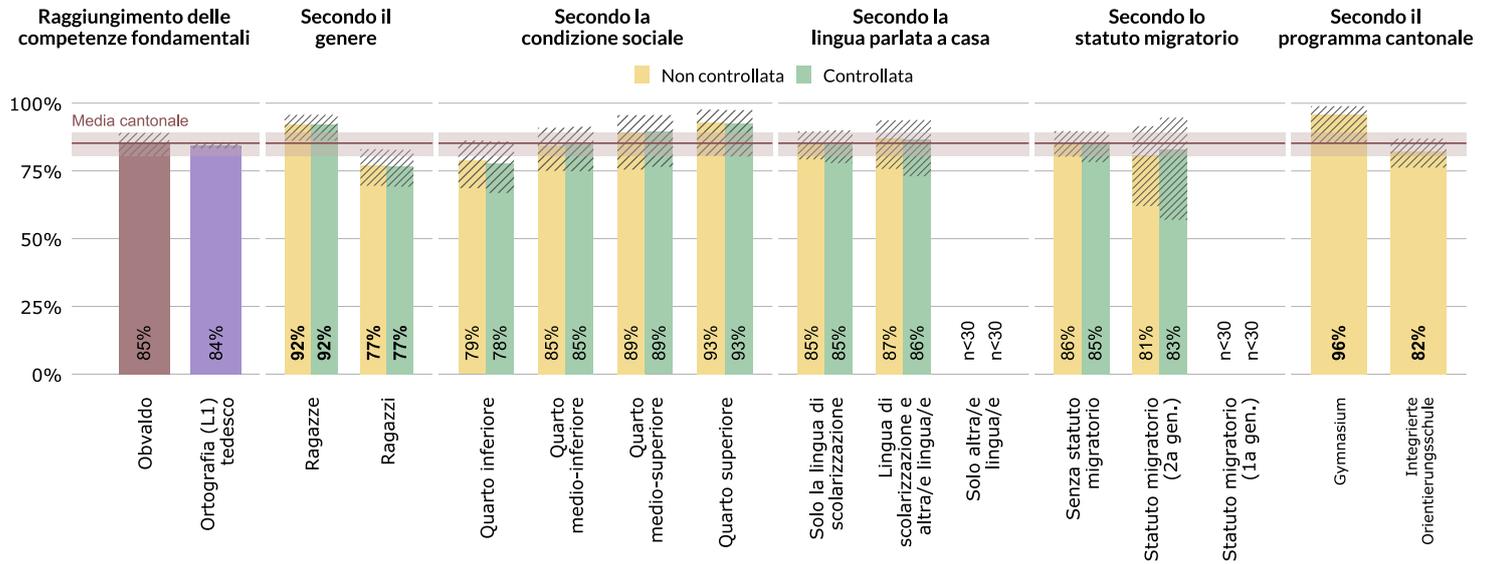


Raggiungimento delle competenze fondamentali

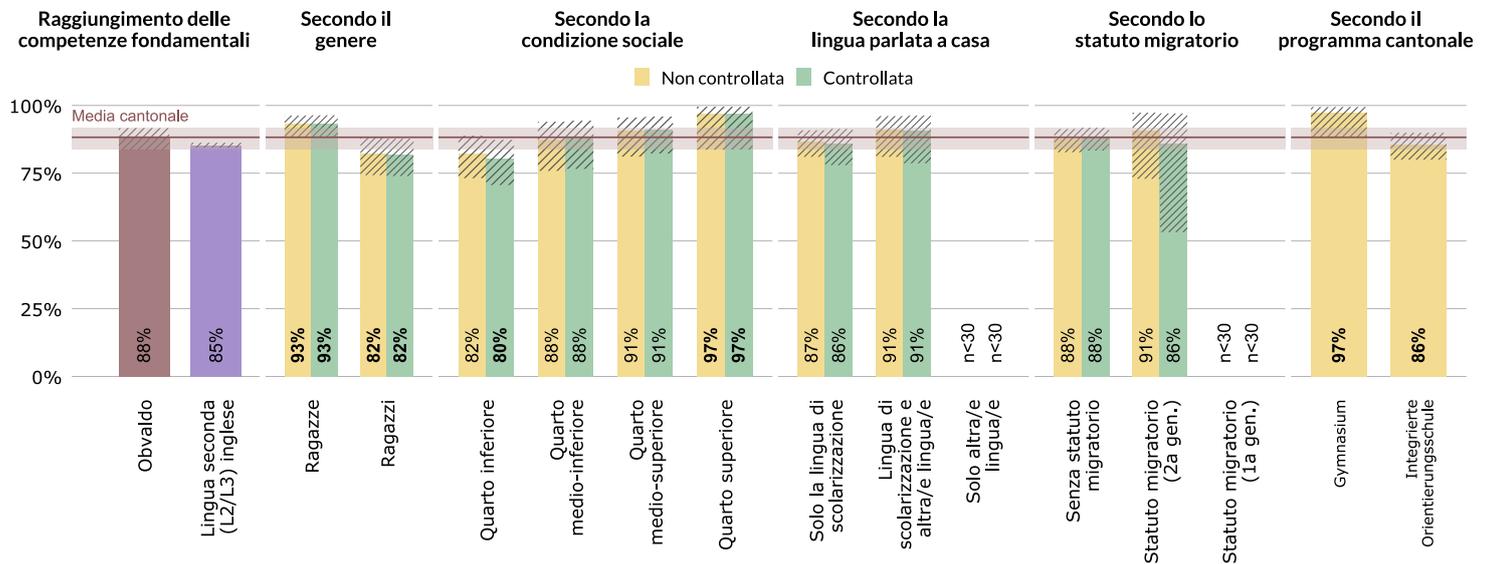
L1 Tedesco – Comprensione scritta



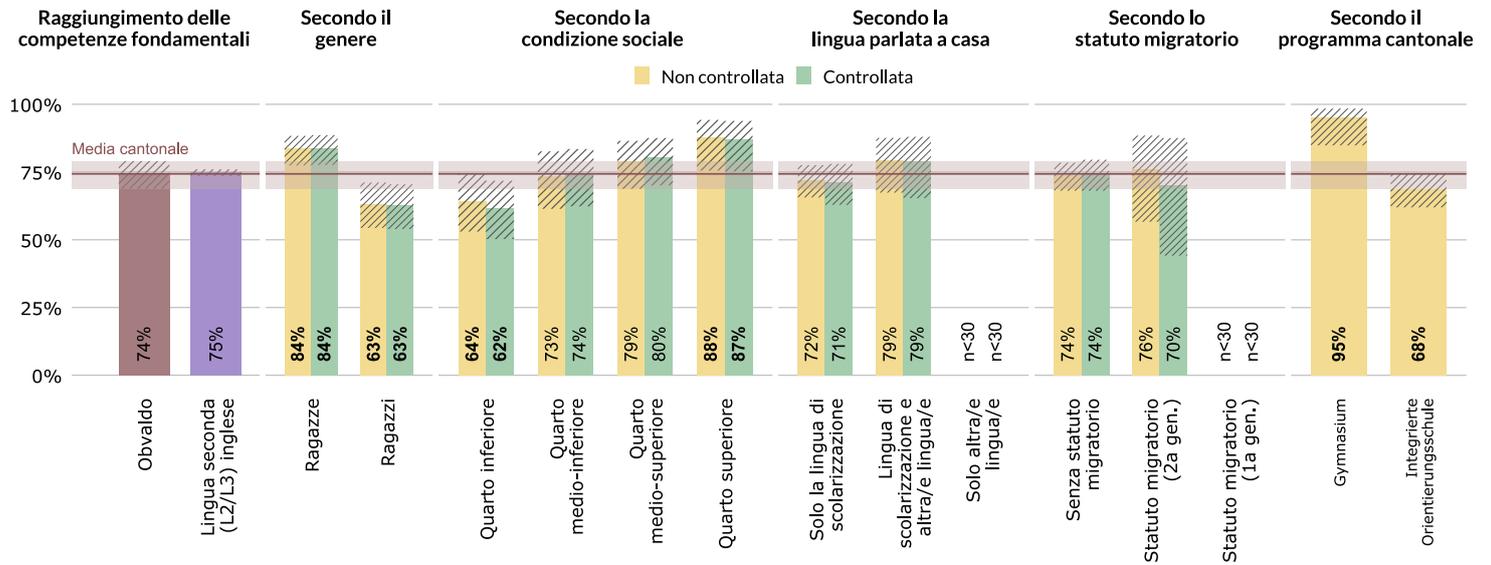
L1 Tedesco – Ortografia



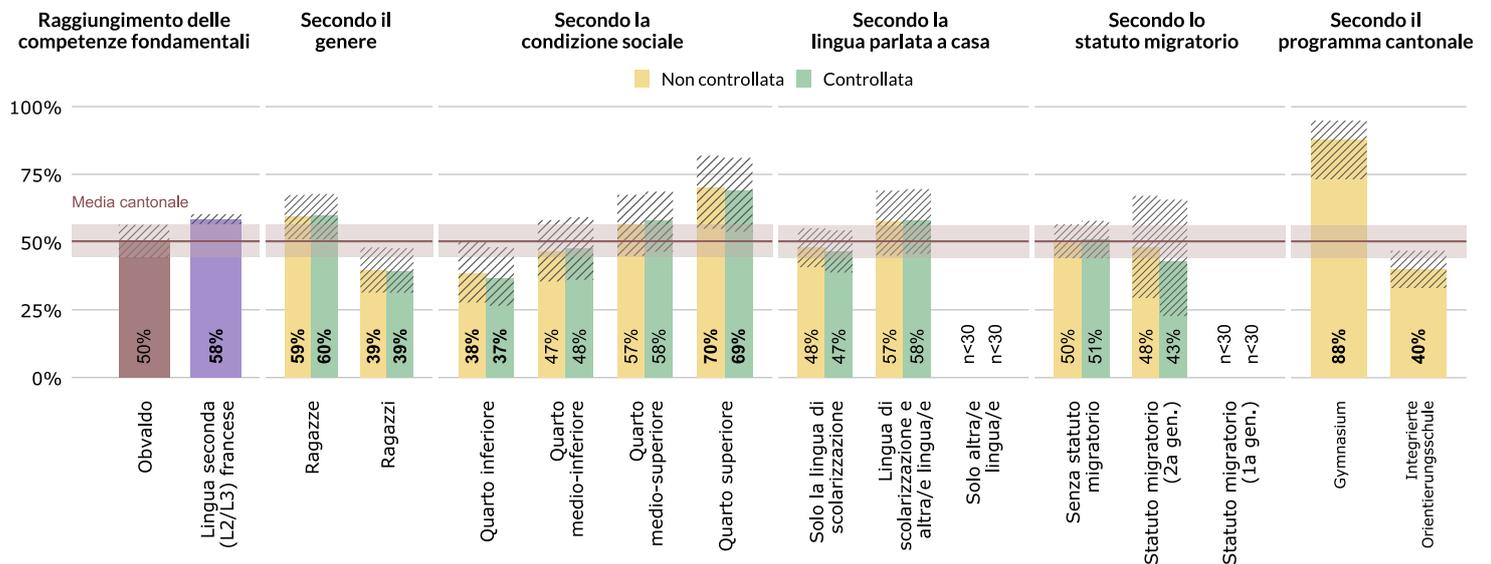
L2 Inglese – Comprensione orale



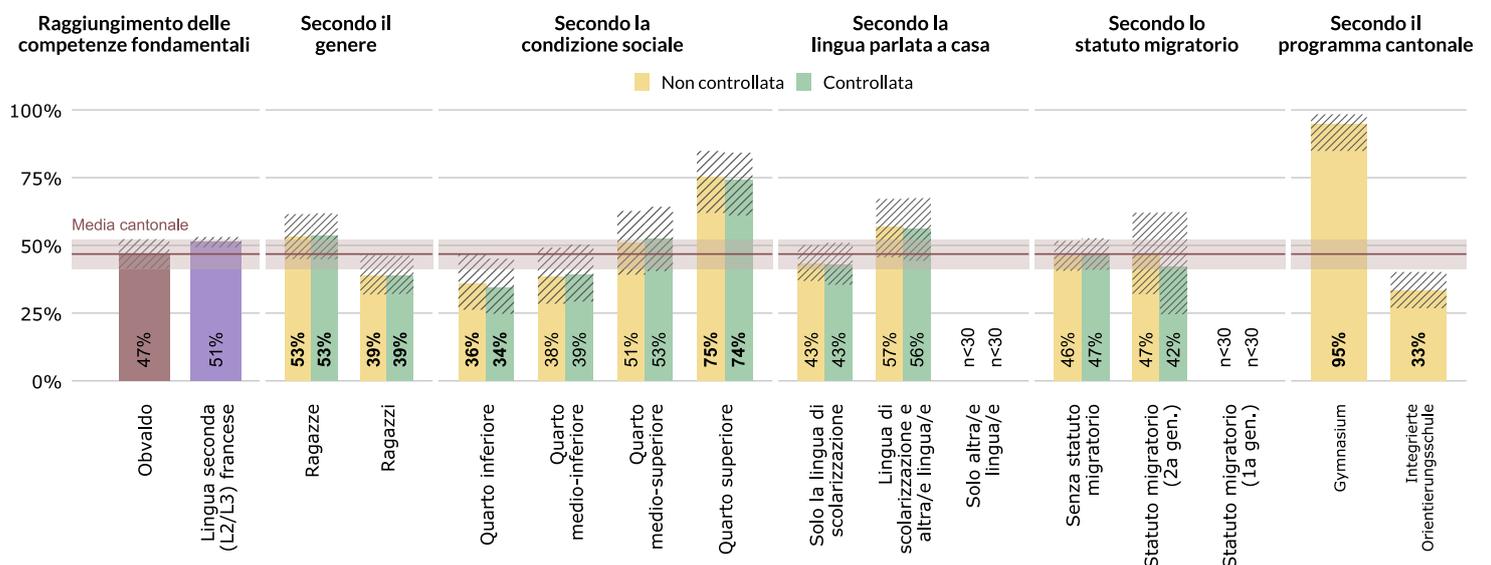
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



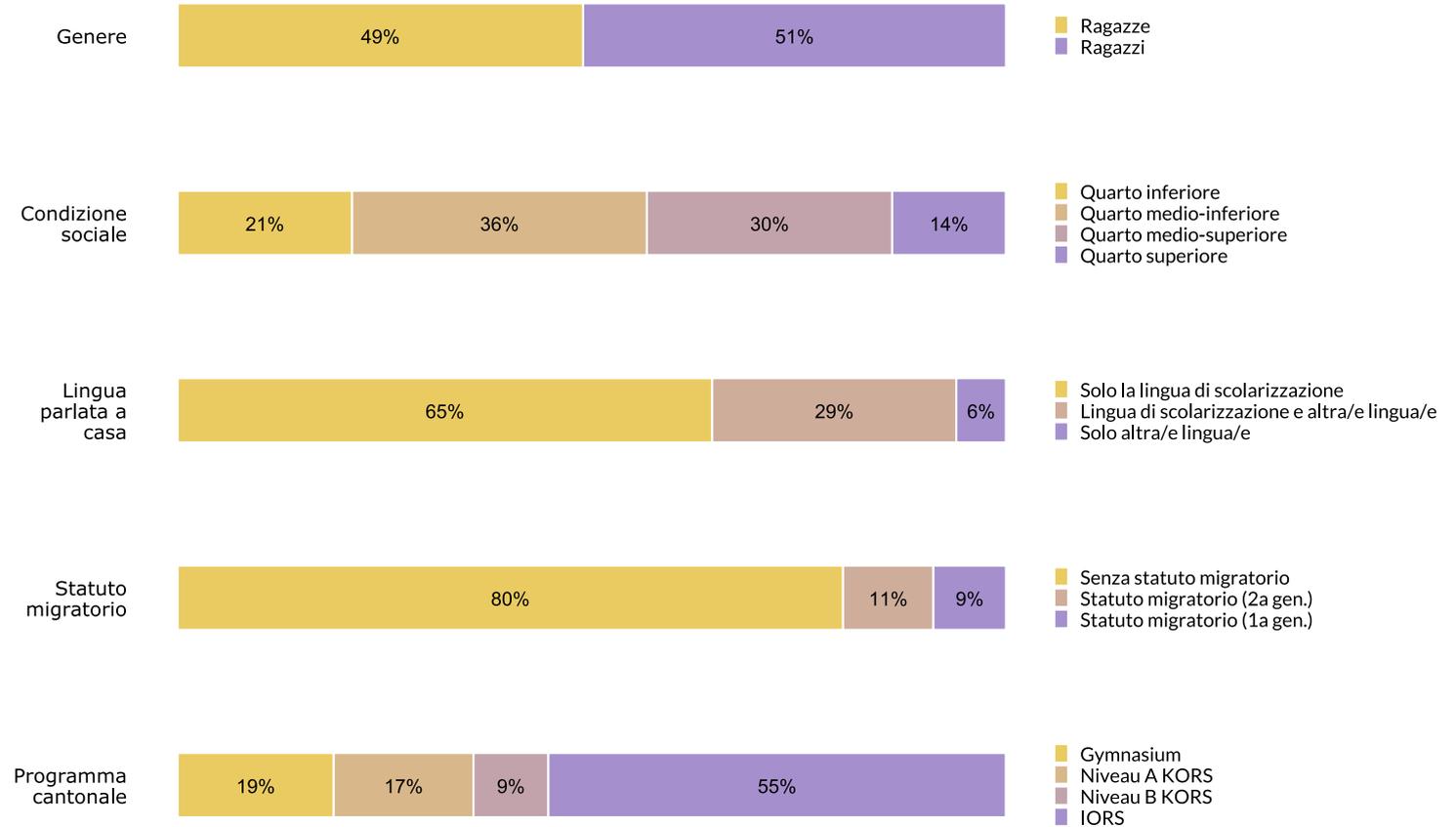


Nidvaldo

Popolazione e campione

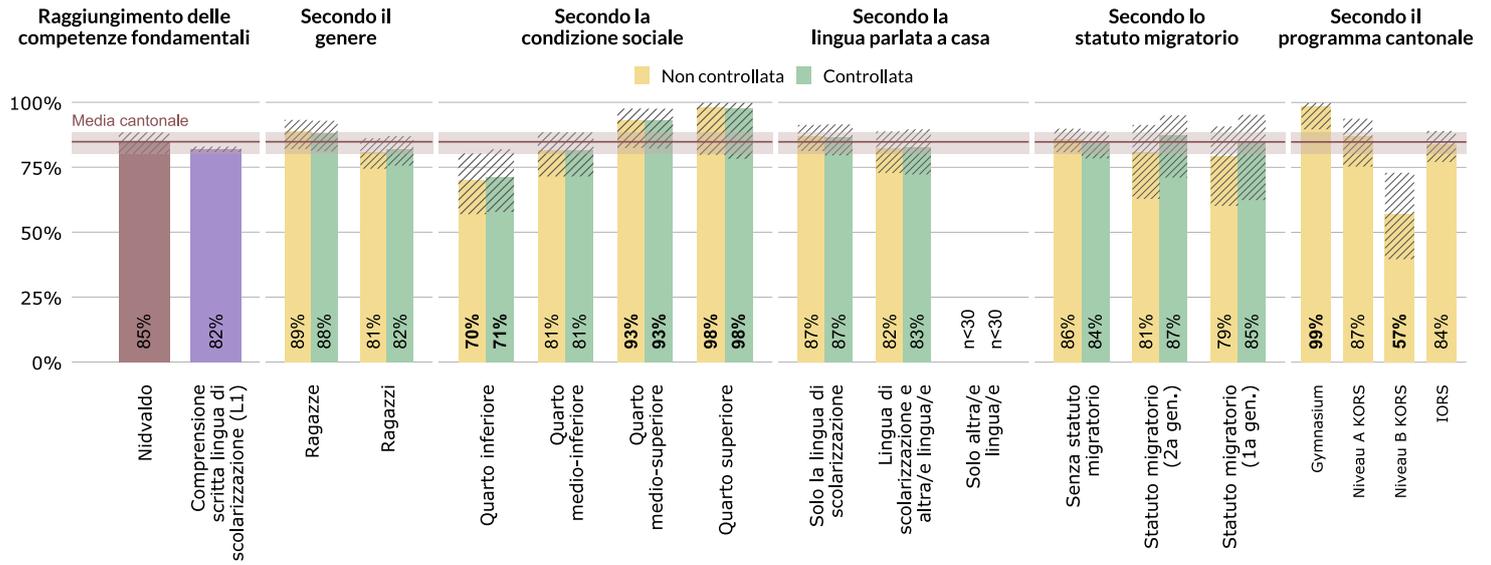
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.5%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 2.7%
Copertura stimata: 95.8%	
Dimensione della popolazione VECOF: 403	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 94.8%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 369	

Caratteristiche della popolazione cantonale

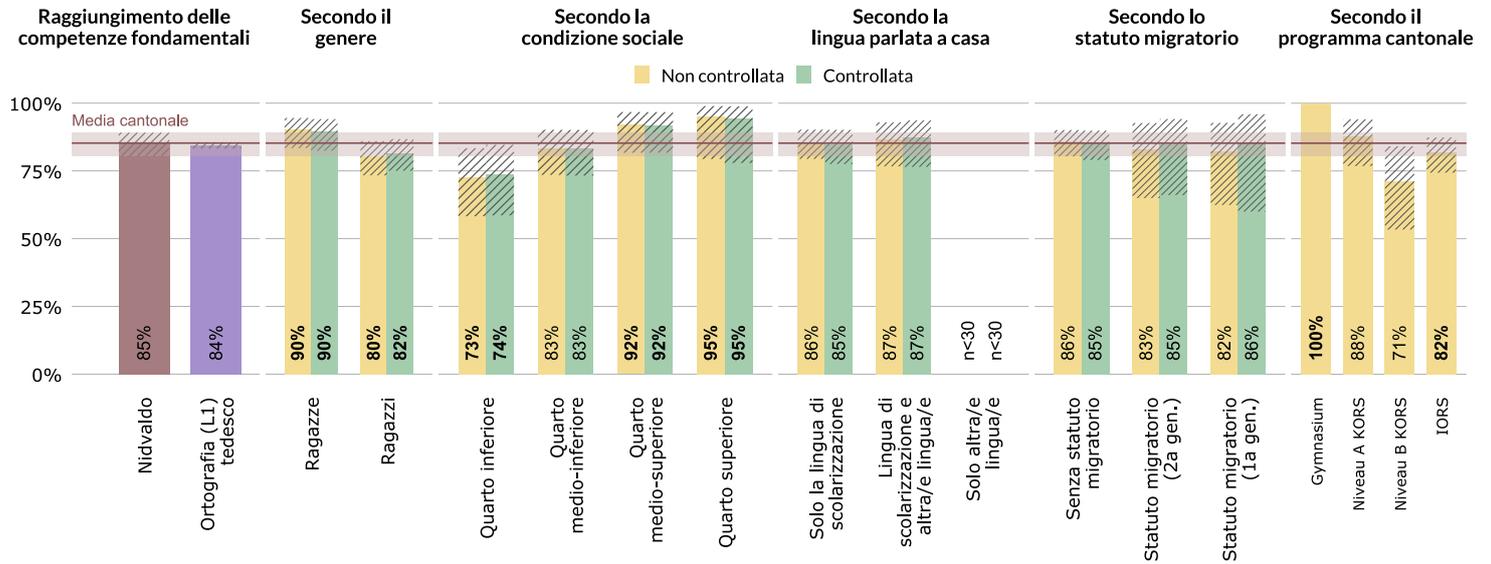


Raggiungimento delle competenze fondamentali

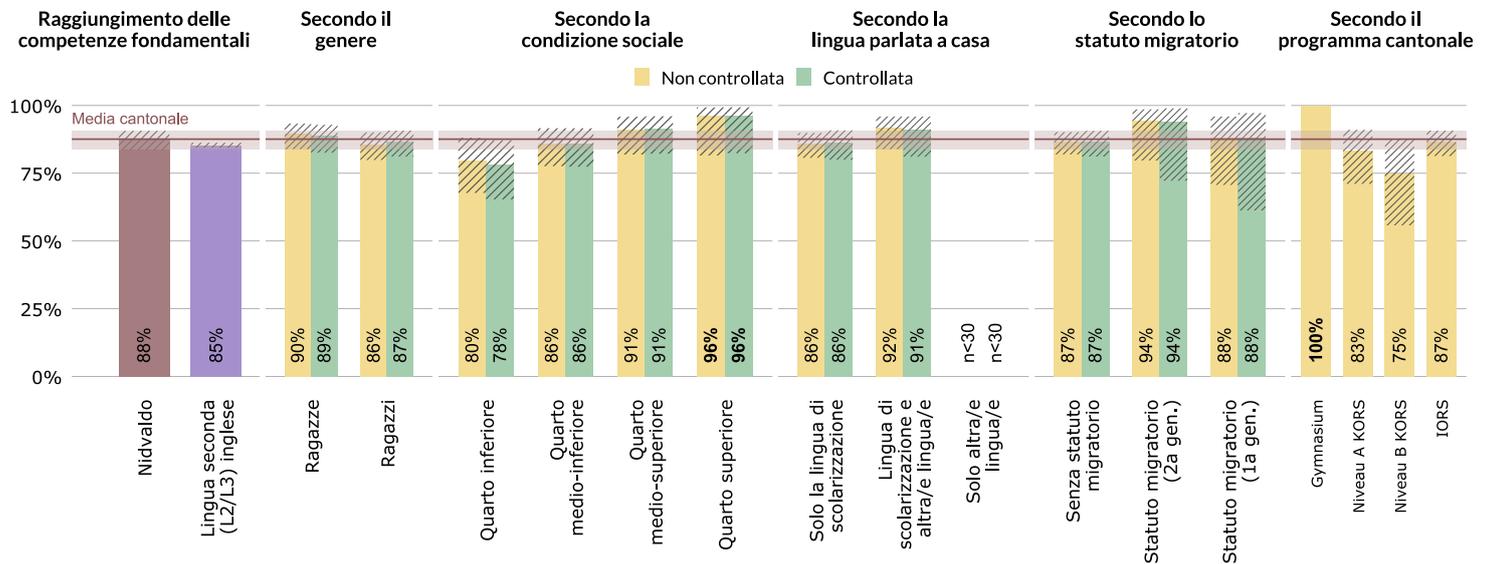
L1 Tedesco – Comprensione scritta



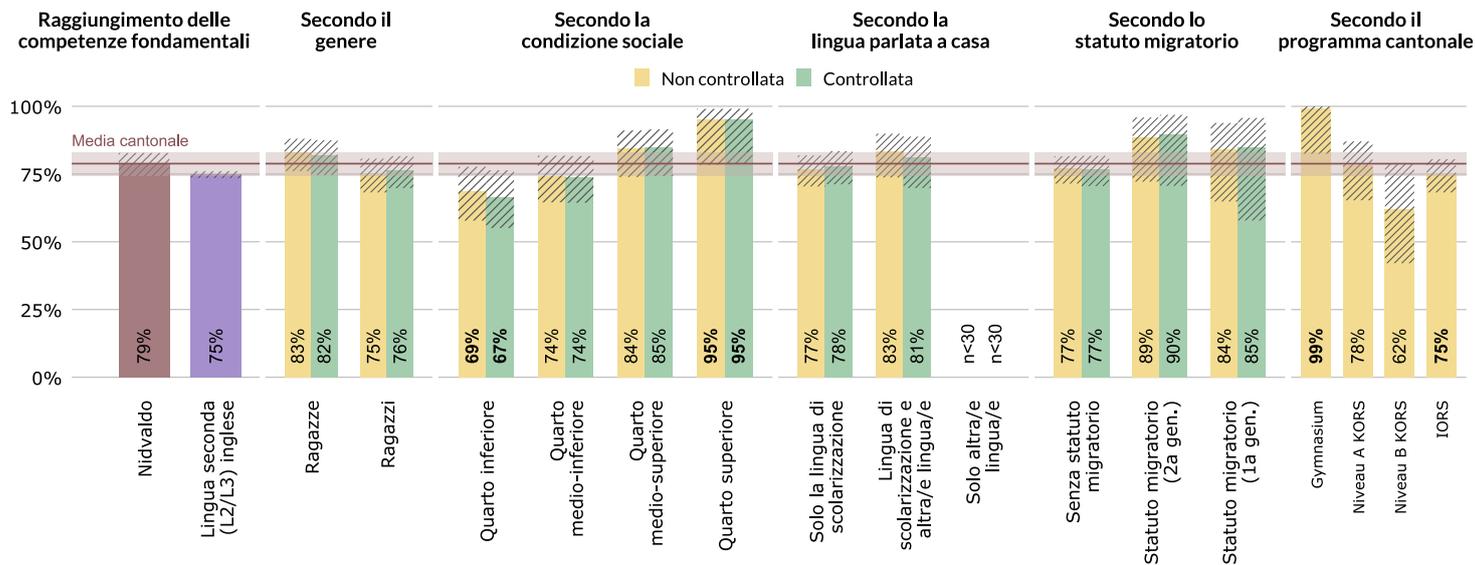
L1 Tedesco – Ortografia



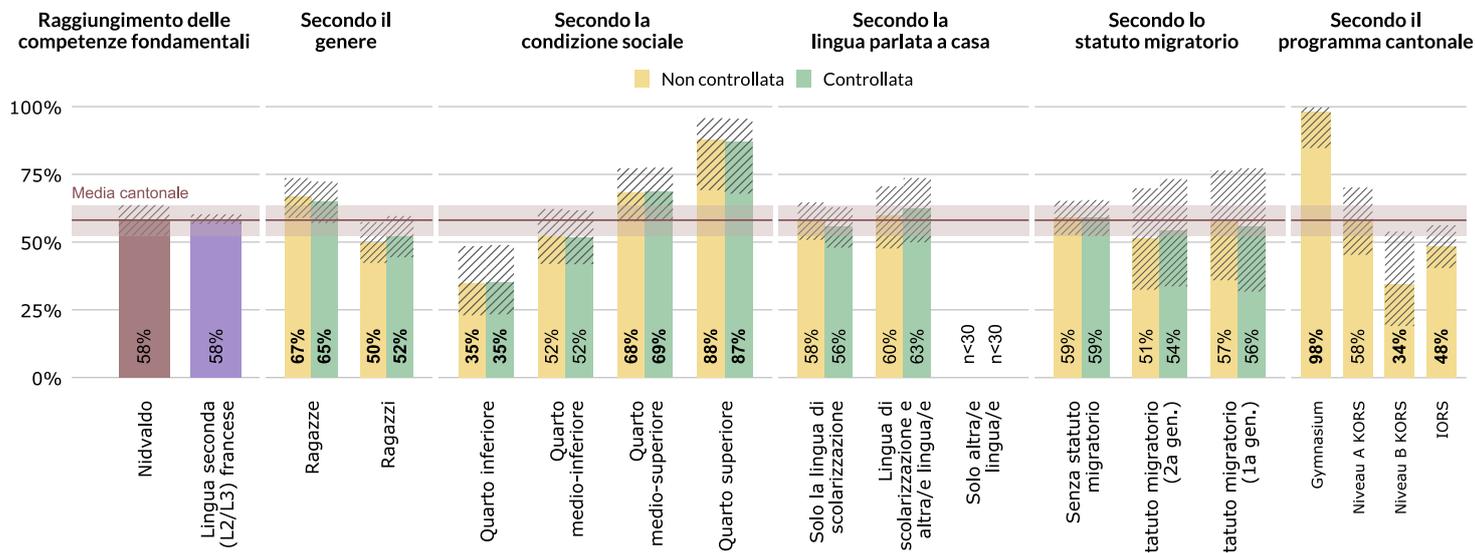
L2 Inglese – Comprensione orale



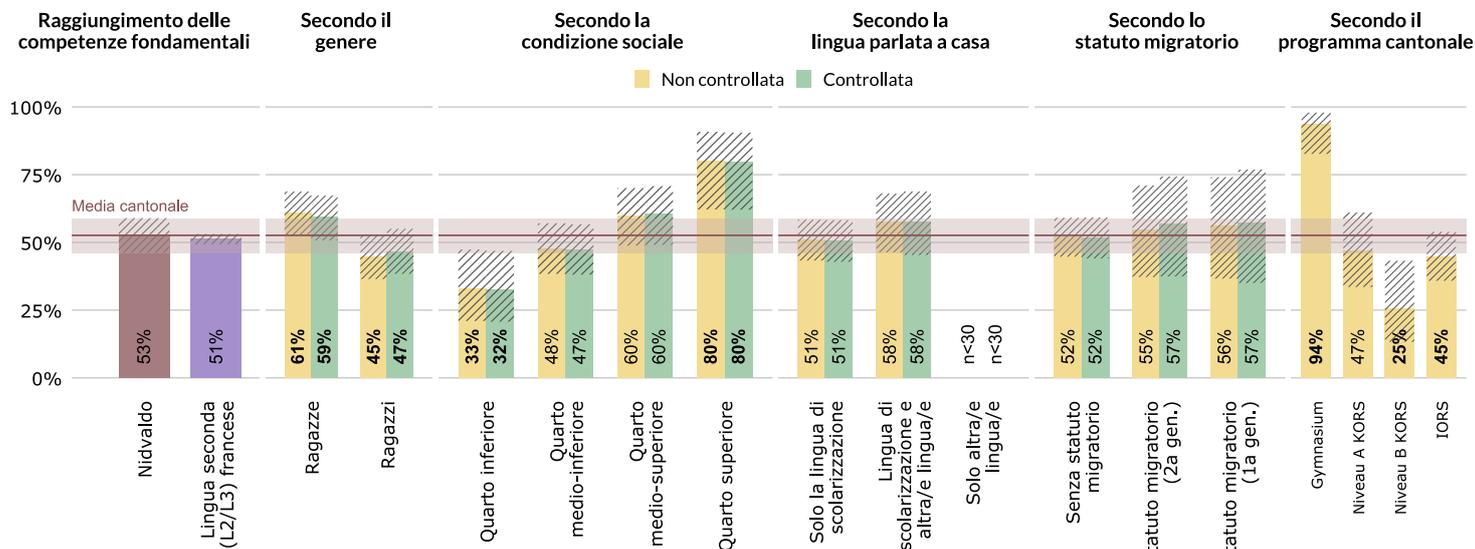
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



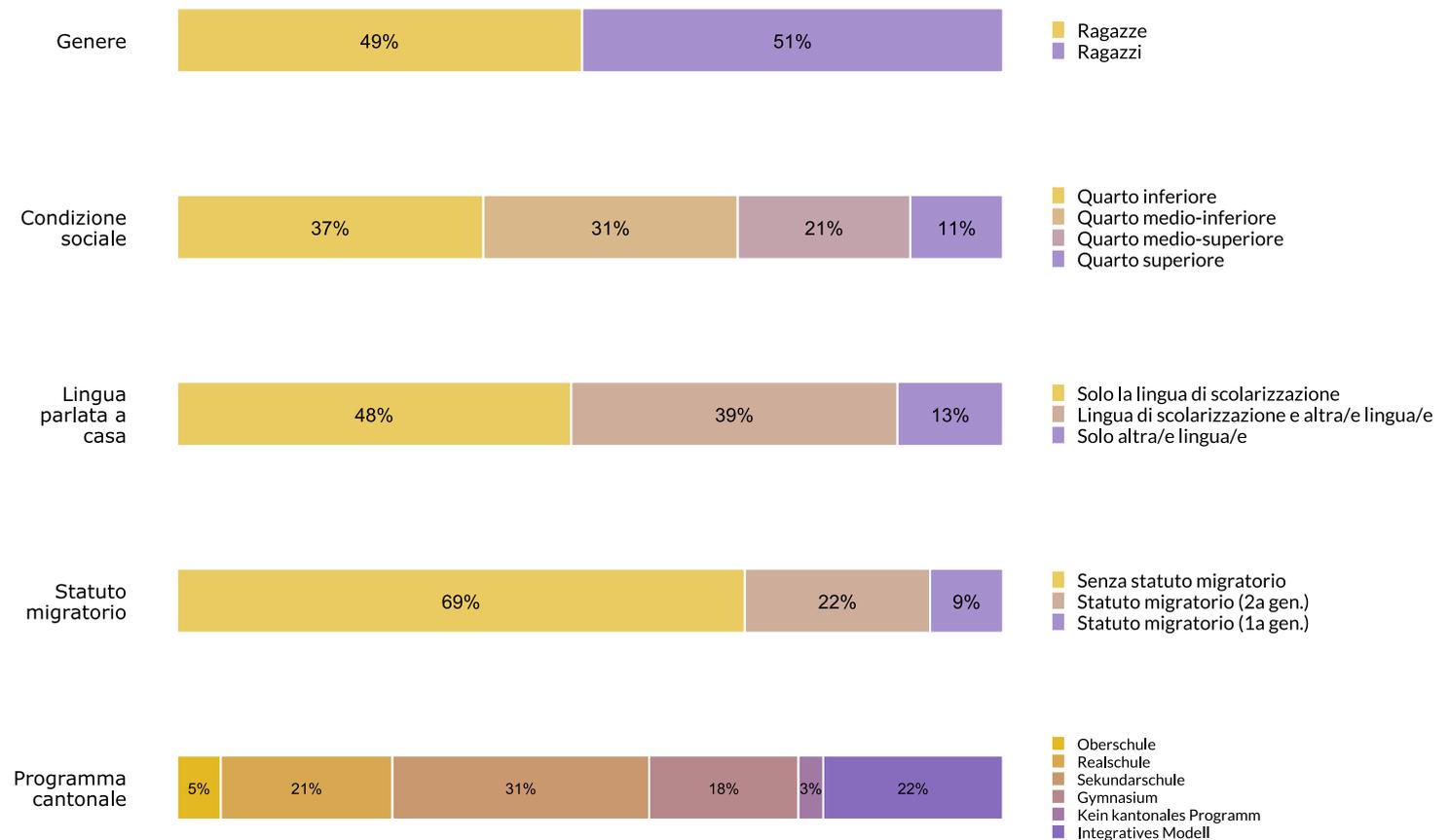


Glarona

Popolazione e campione

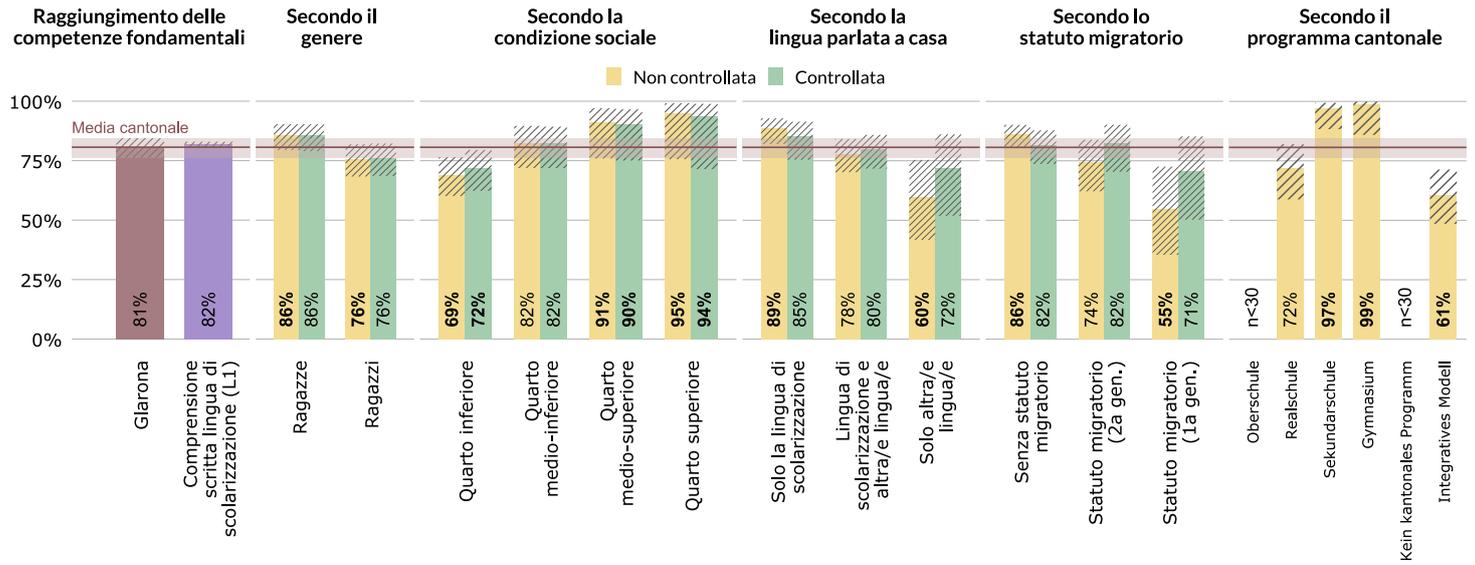
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.6%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.3%
Copertura stimata: 98.1%	
Dimensione della popolazione VECOF: 398	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 95.7%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 368	

Caratteristiche della popolazione cantonale

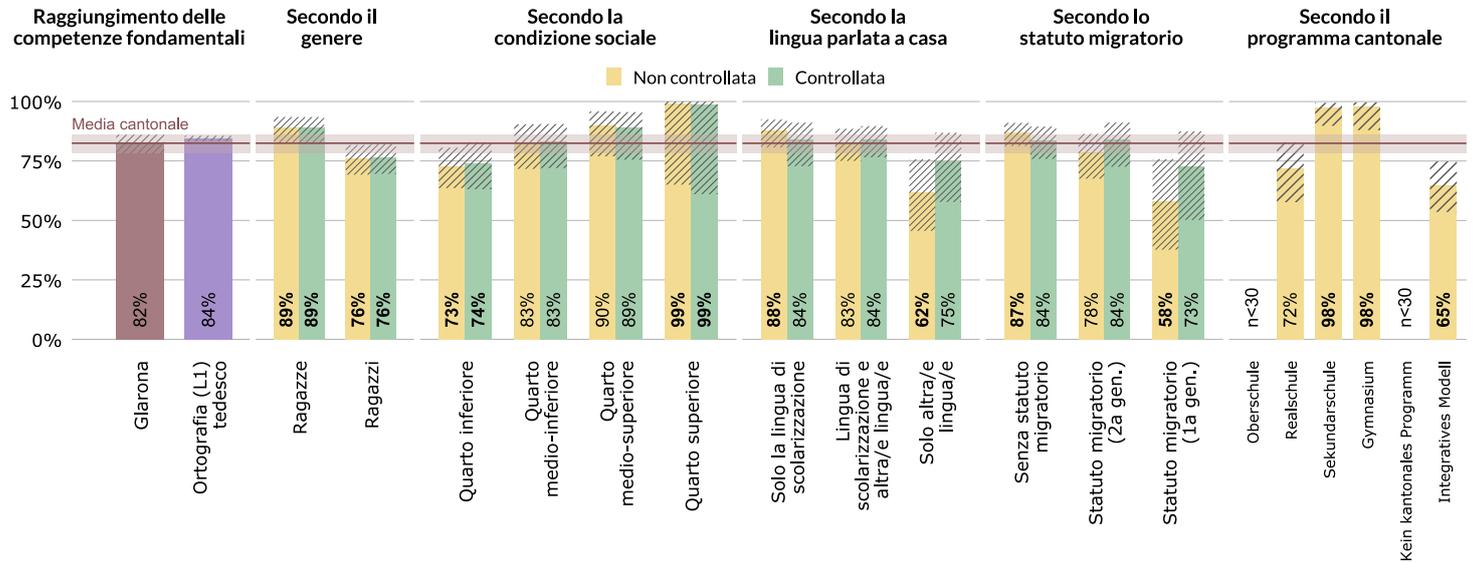


Raggiungimento delle competenze fondamentali

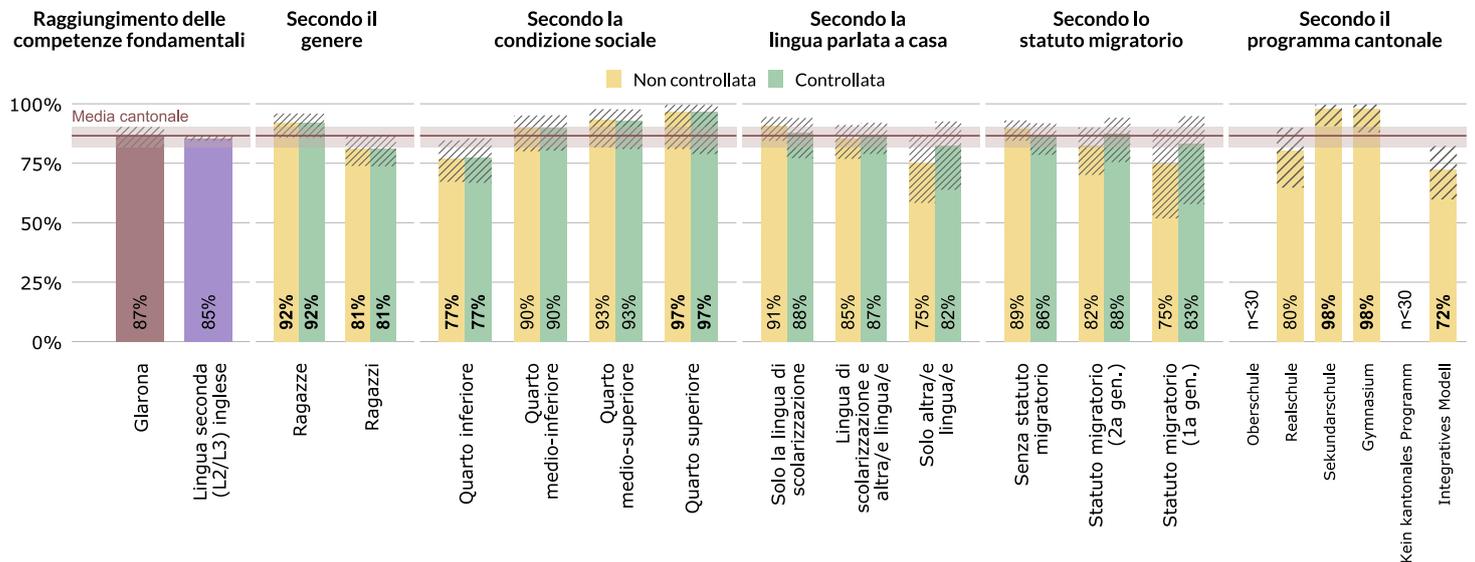
L1 Tedesco – Comprensione scritta



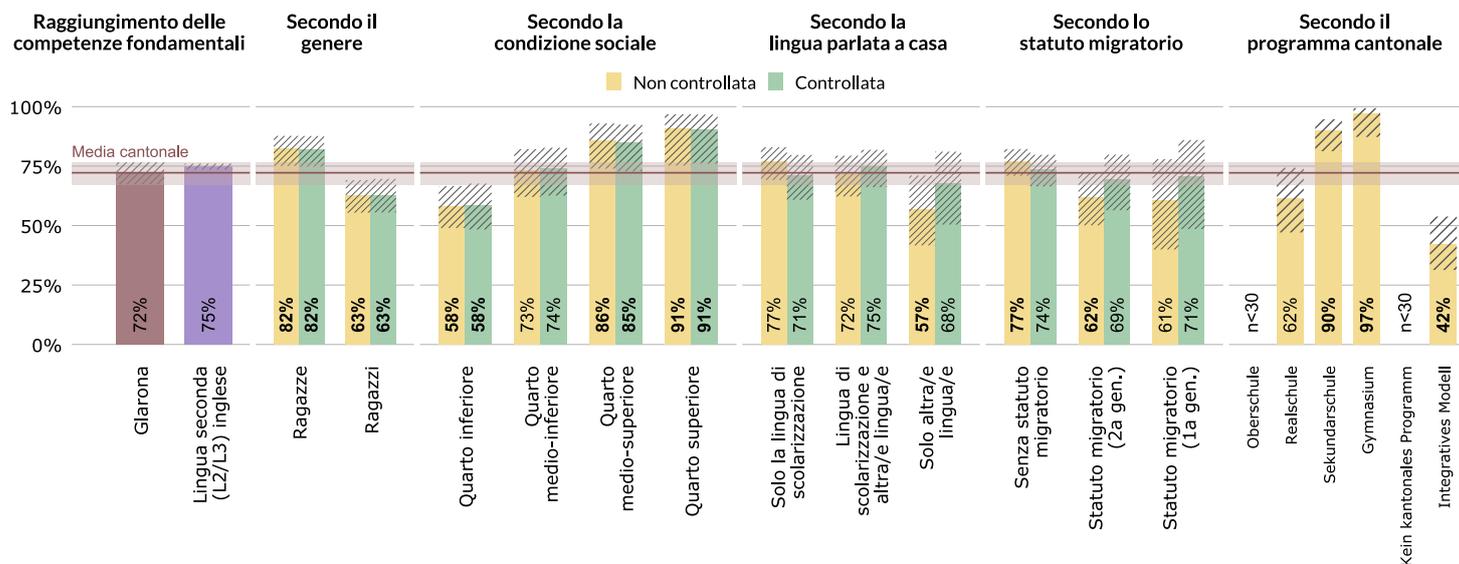
L1 Tedesco – Ortografia



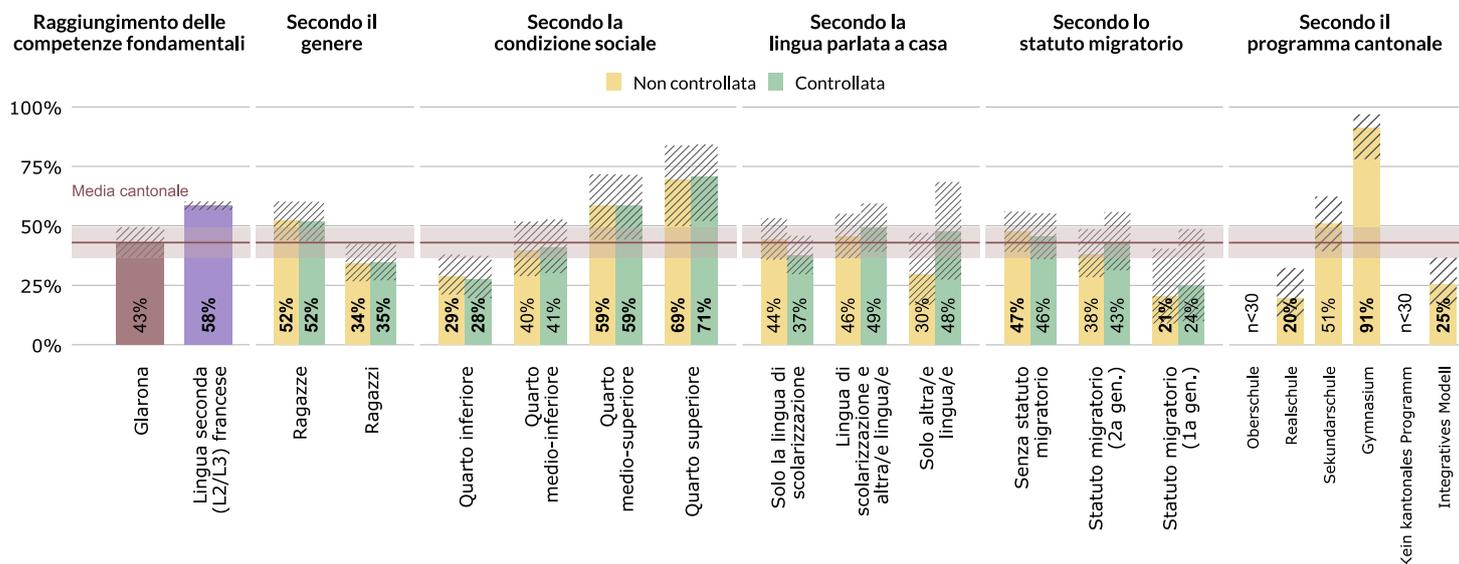
L2 Inglese – Comprensione orale



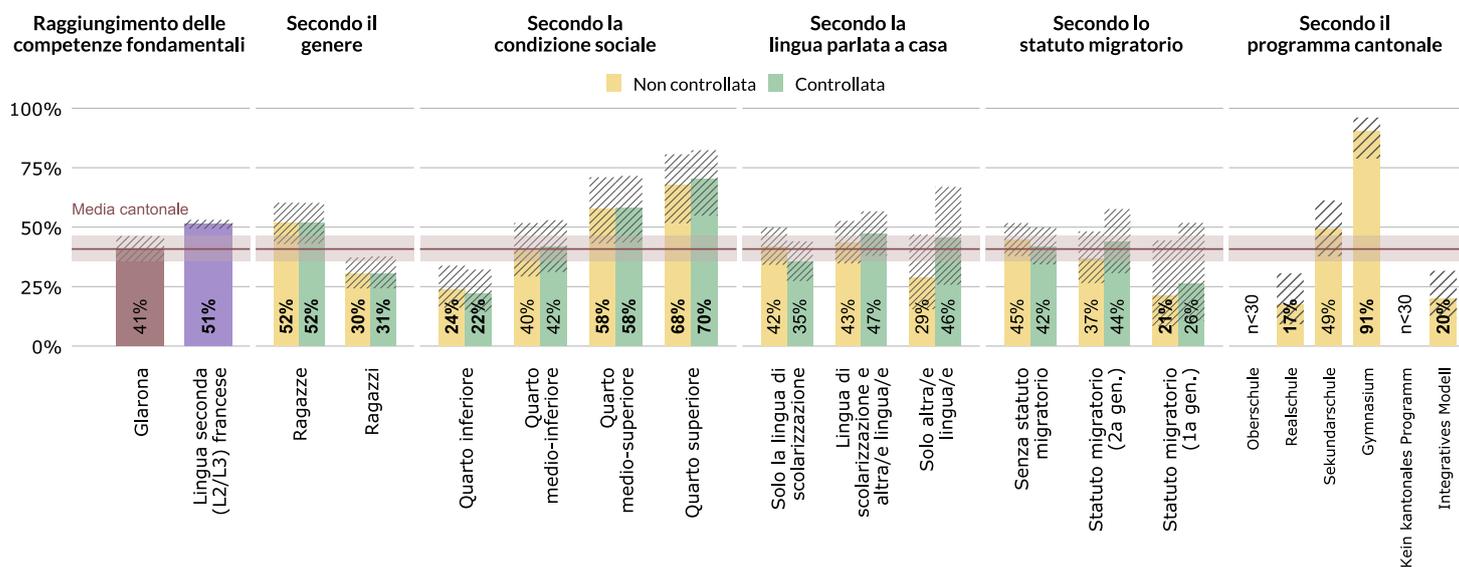
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



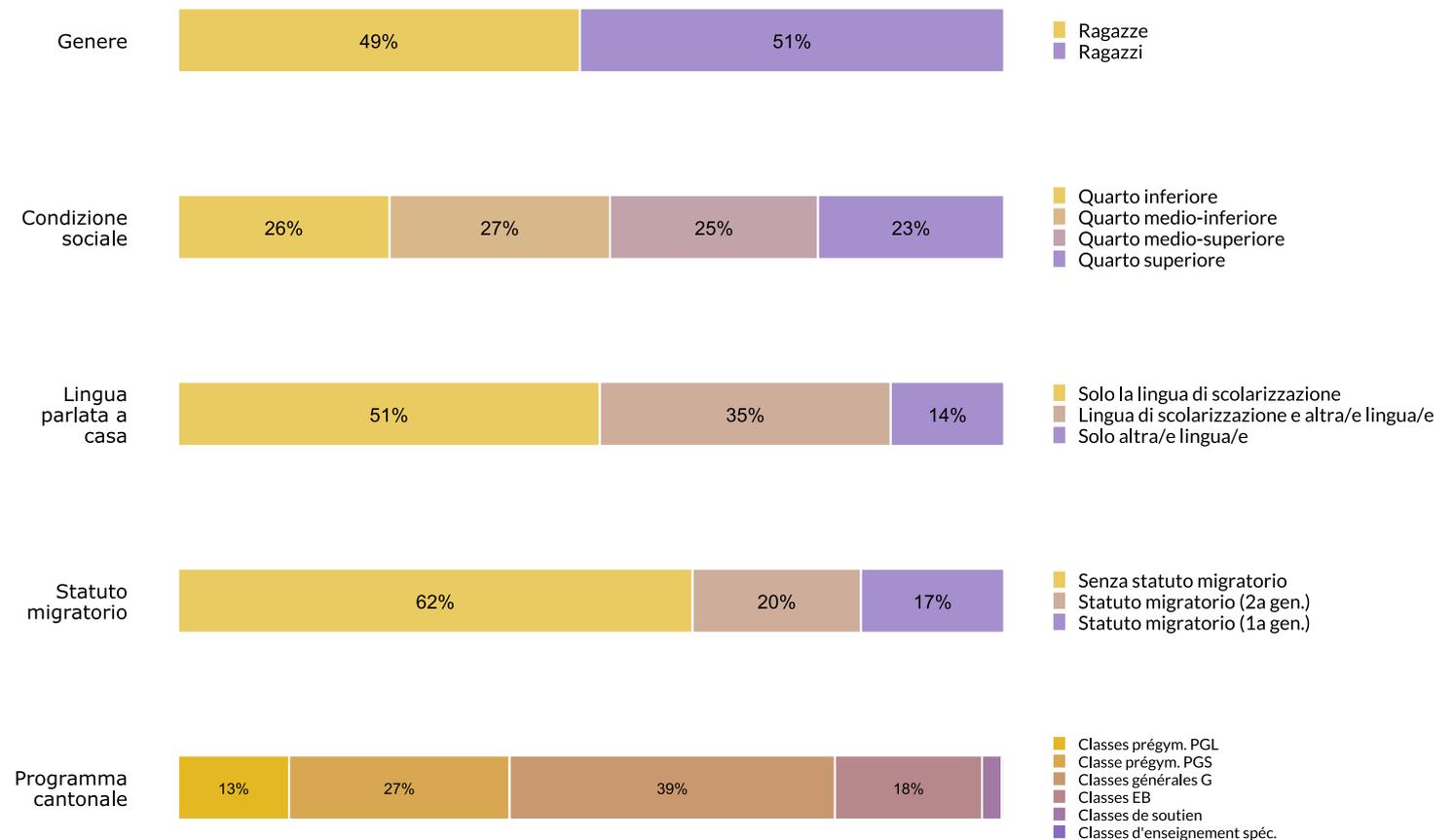


Friburgo (parte francofona)

Popolazione e campione

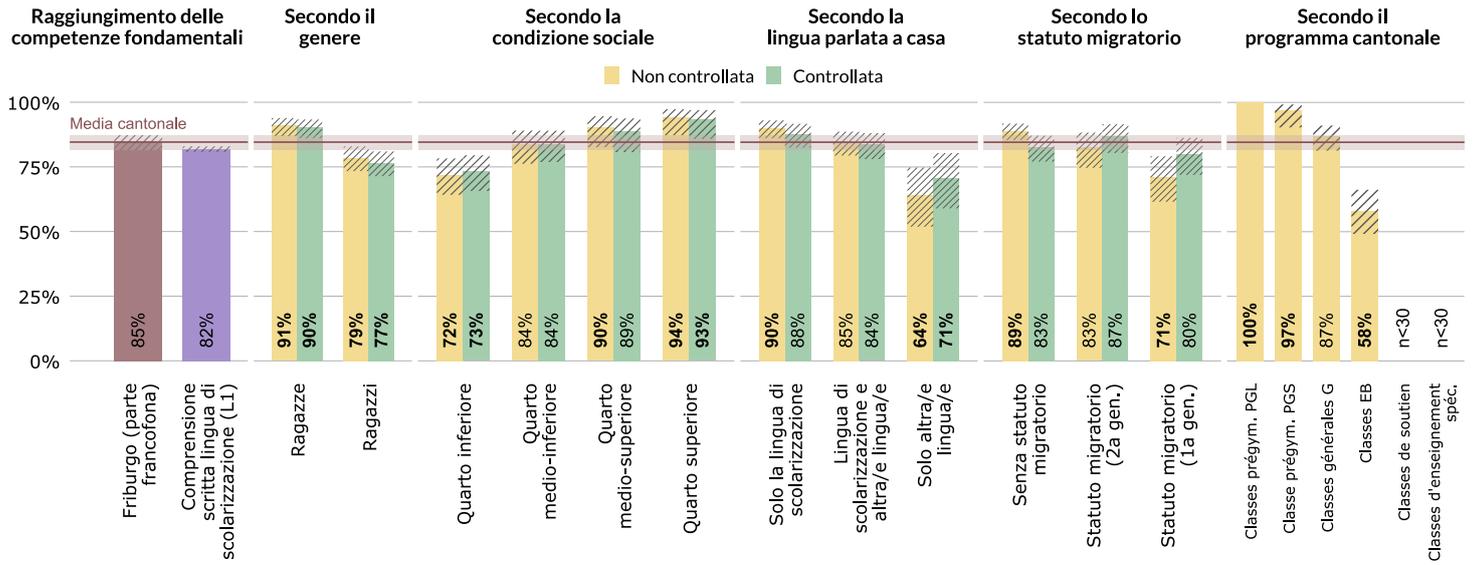
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.7%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 3.5%
Copertura stimata: 94.8%	
Dimensione della popolazione VECOF: 2'946	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 89.8%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 659	

Caratteristiche della popolazione cantonale

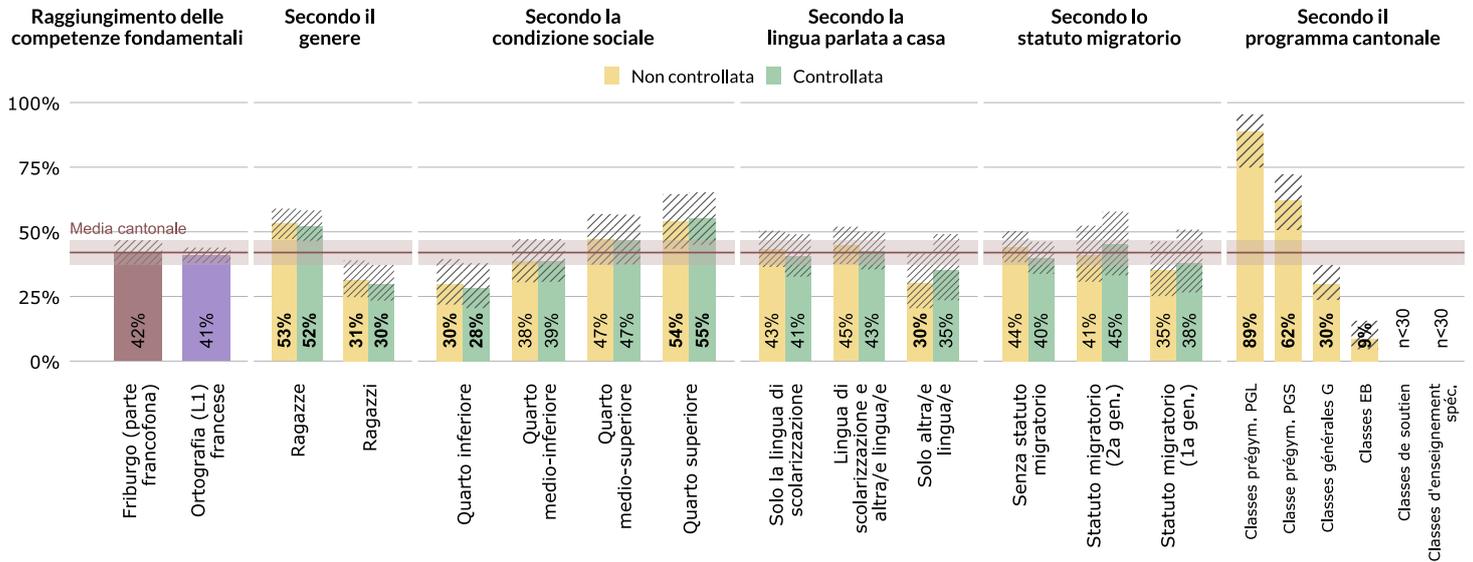


Raggiungimento delle competenze fondamentali

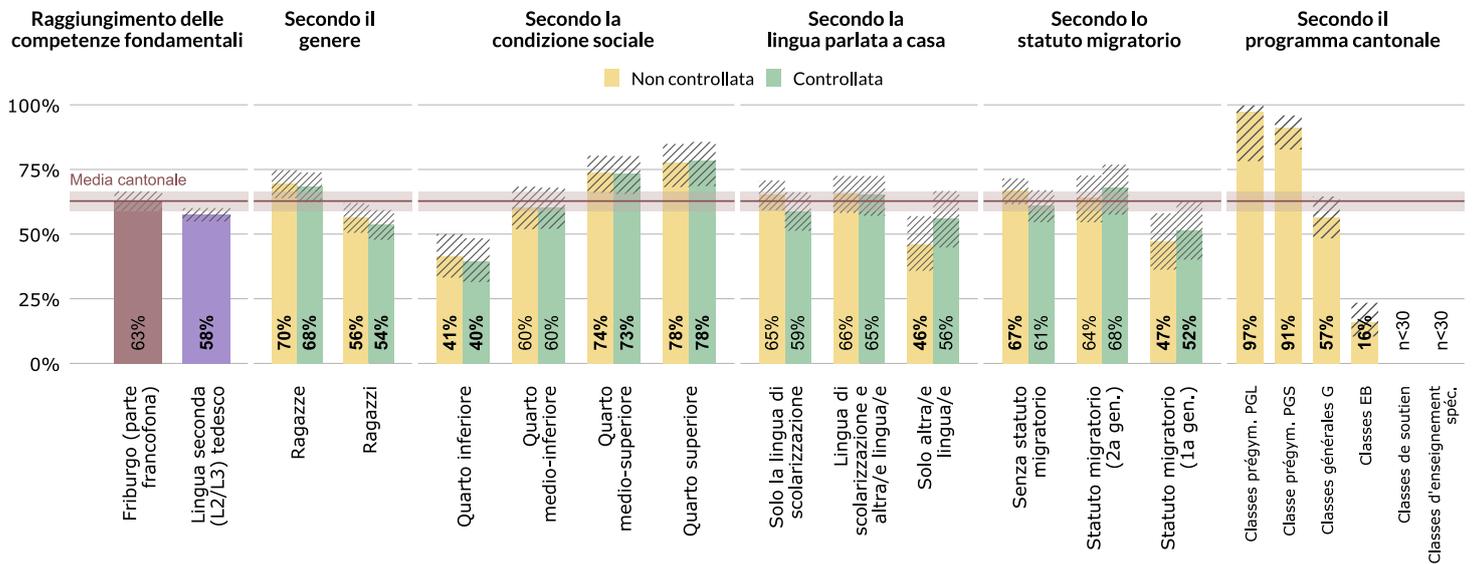
L1 Francese – Comprensione scritta



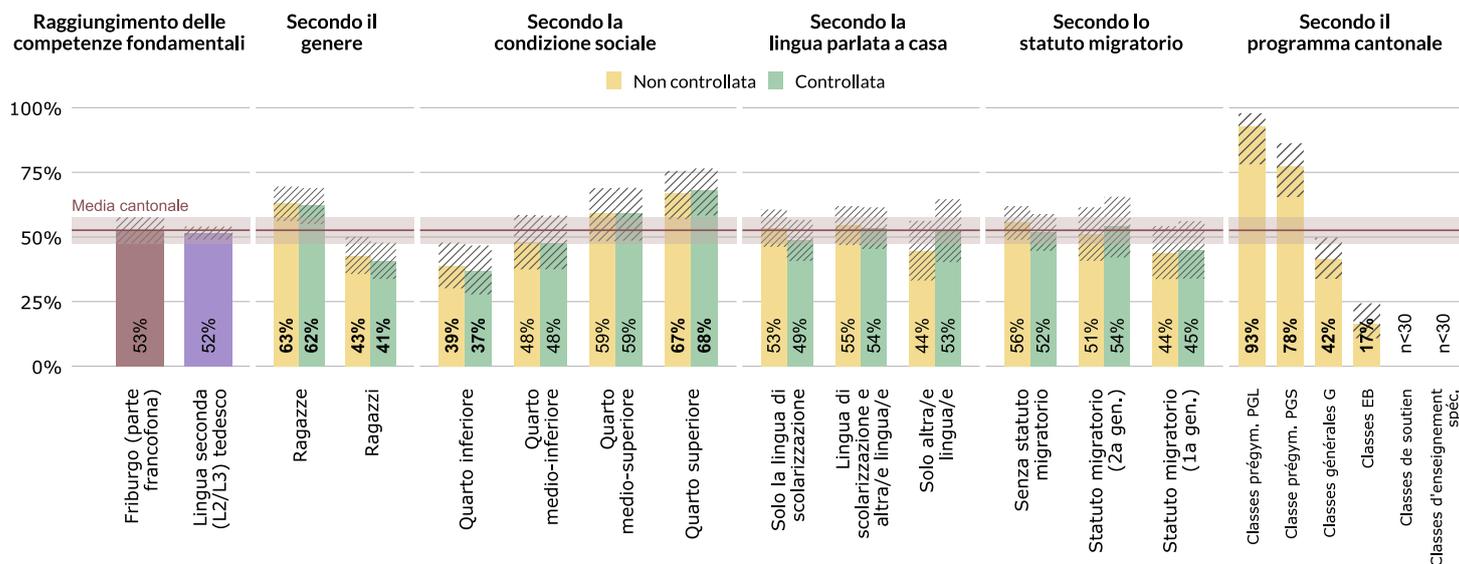
L1 Francese – Ortografia



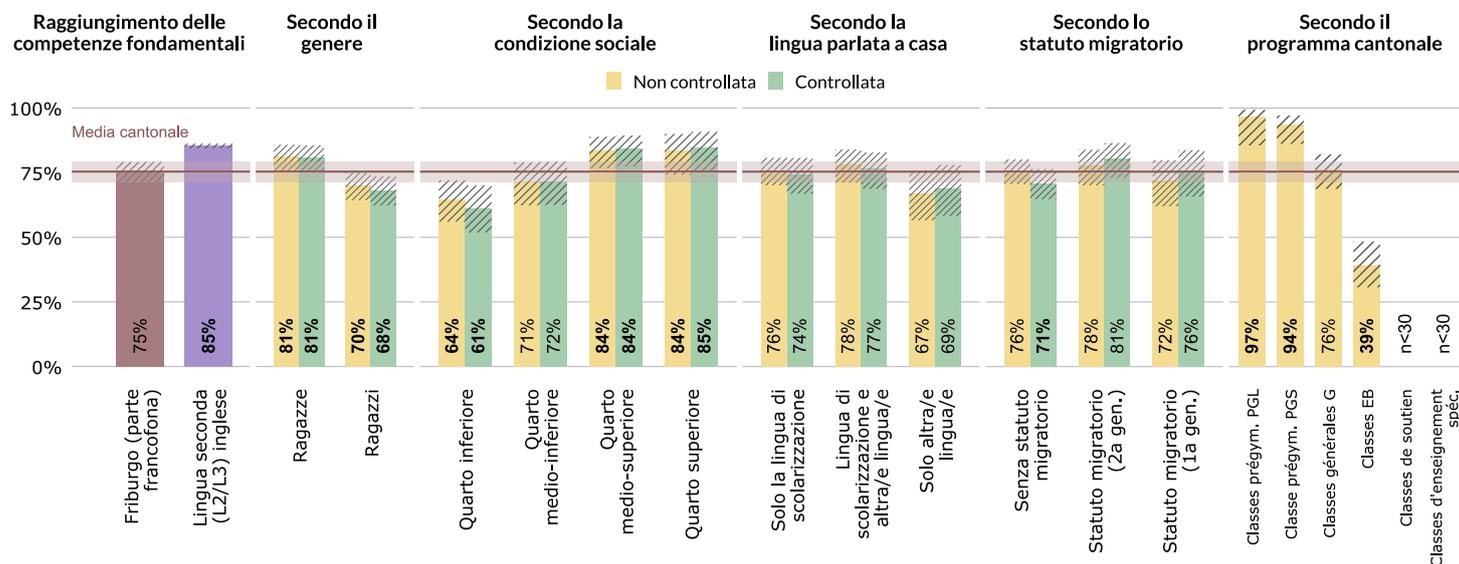
L2 Tedesco – Comprensione orale



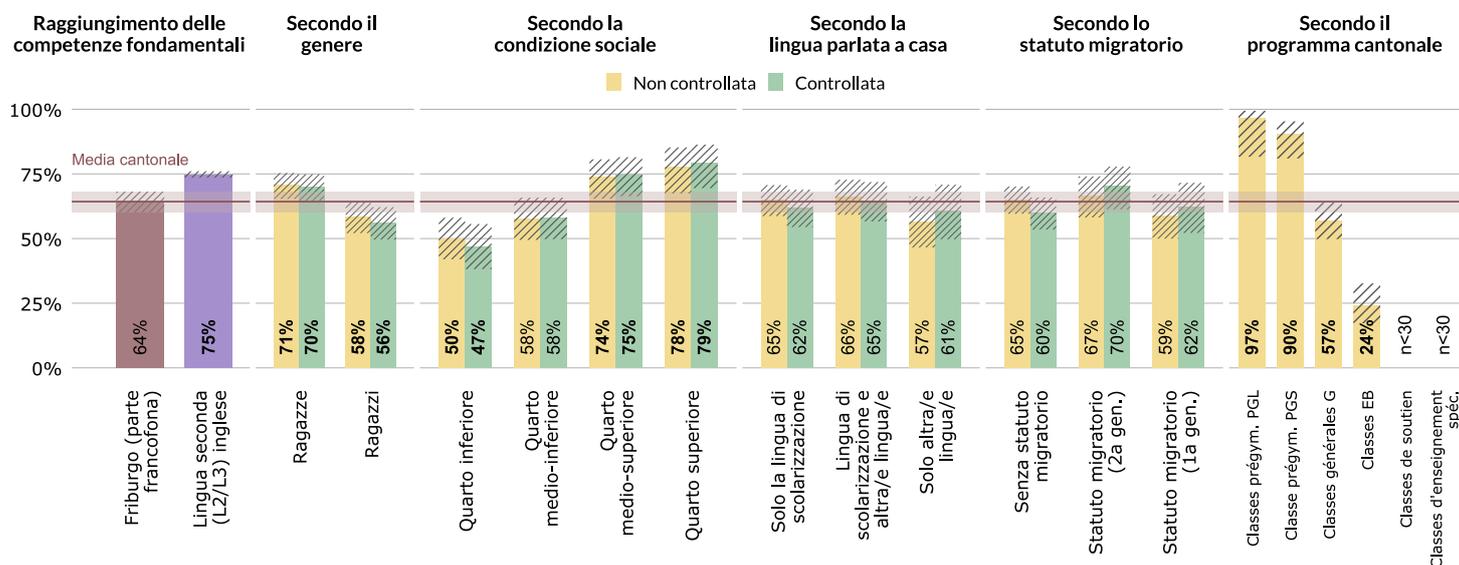
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



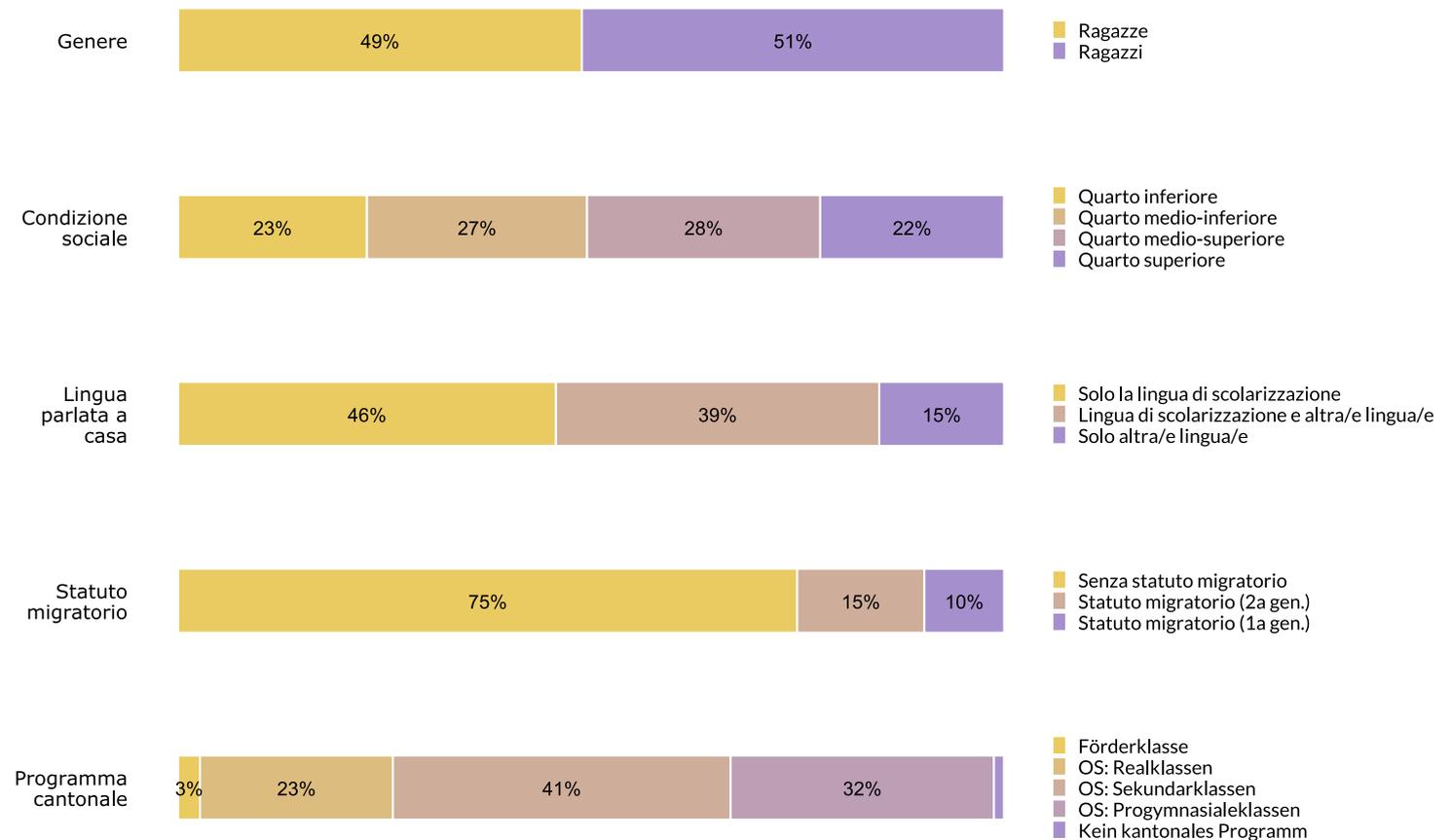


Friburgo (parte germanofona)

Popolazione e campione

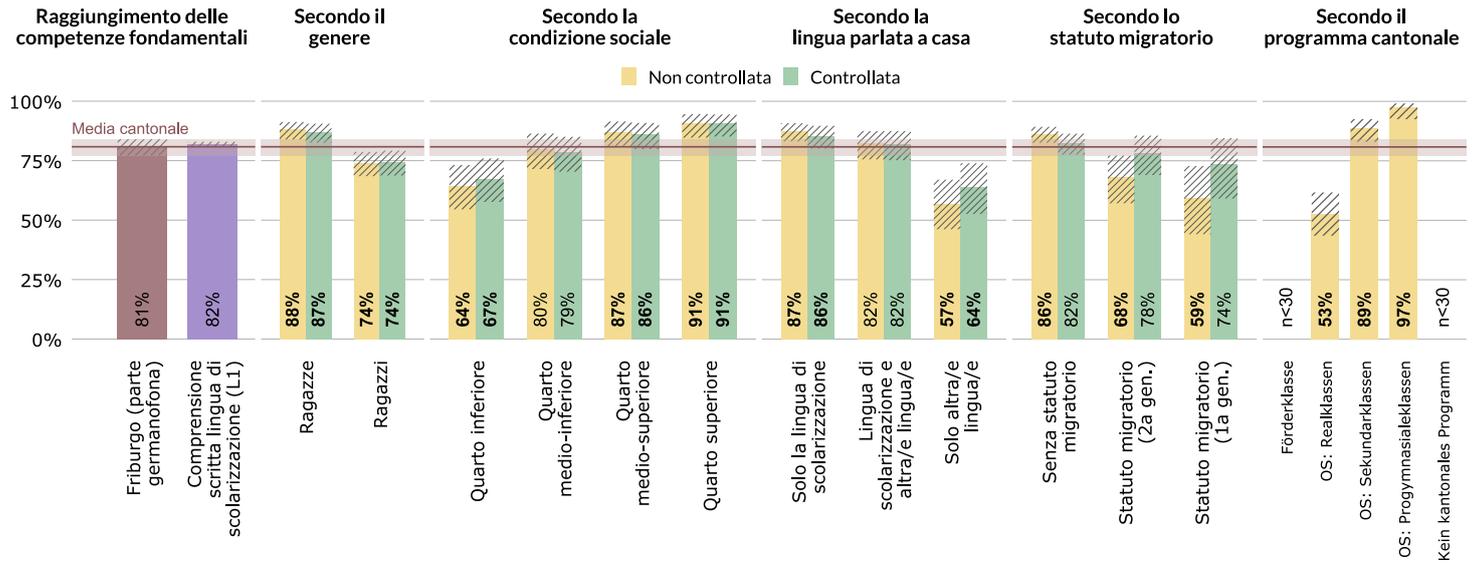
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.7%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.3%
Copertura stimata: 98.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 822	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.0%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 658	

Caratteristiche della popolazione cantonale

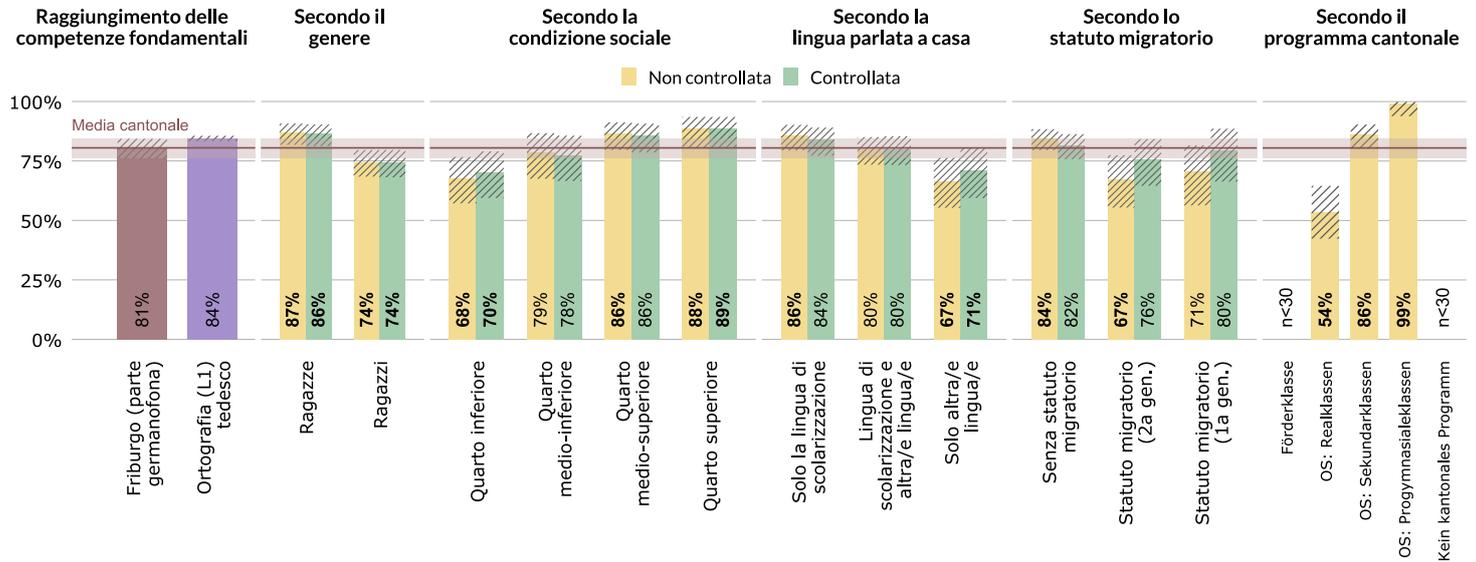


Raggiungimento delle competenze fondamentali

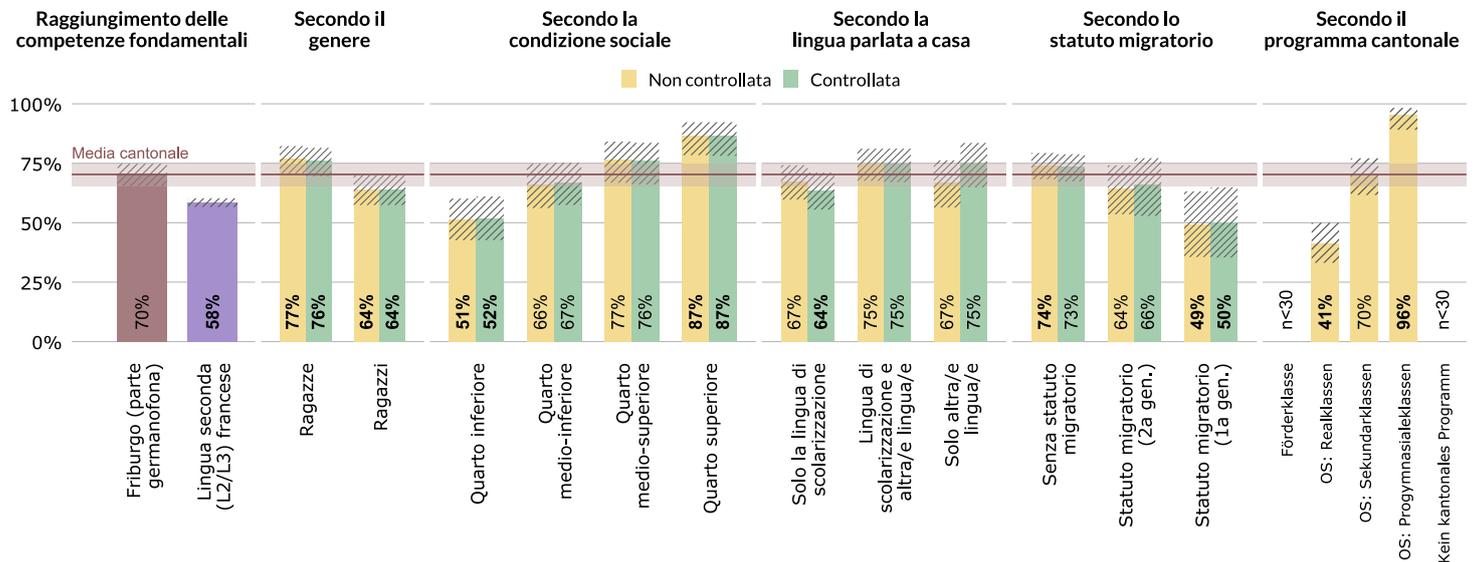
L1 Tedesco – Comprensione scritta



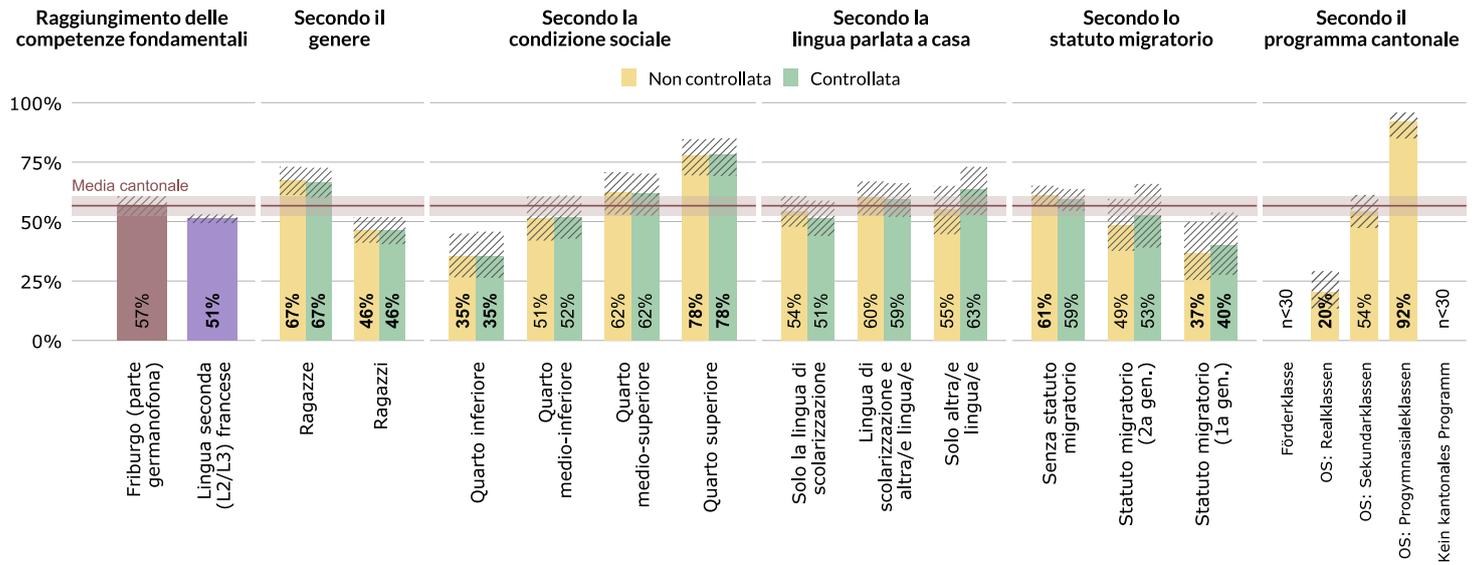
L1 Tedesco – Ortografia



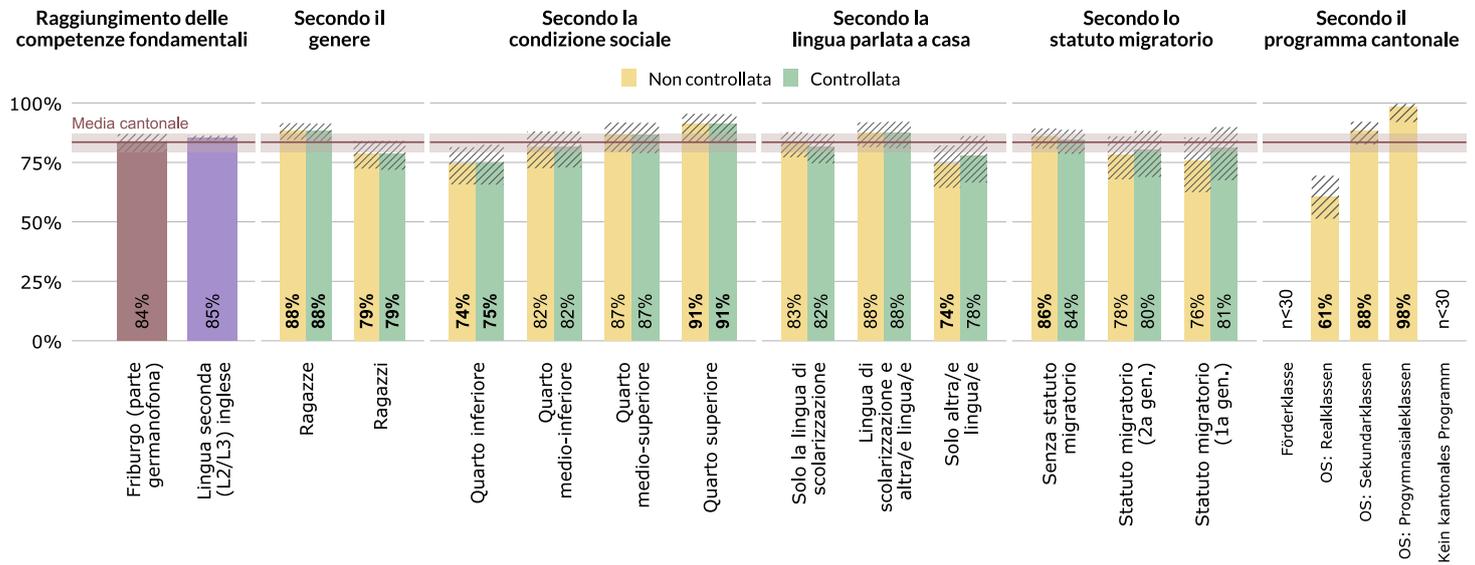
L2 Francese – Comprensione orale



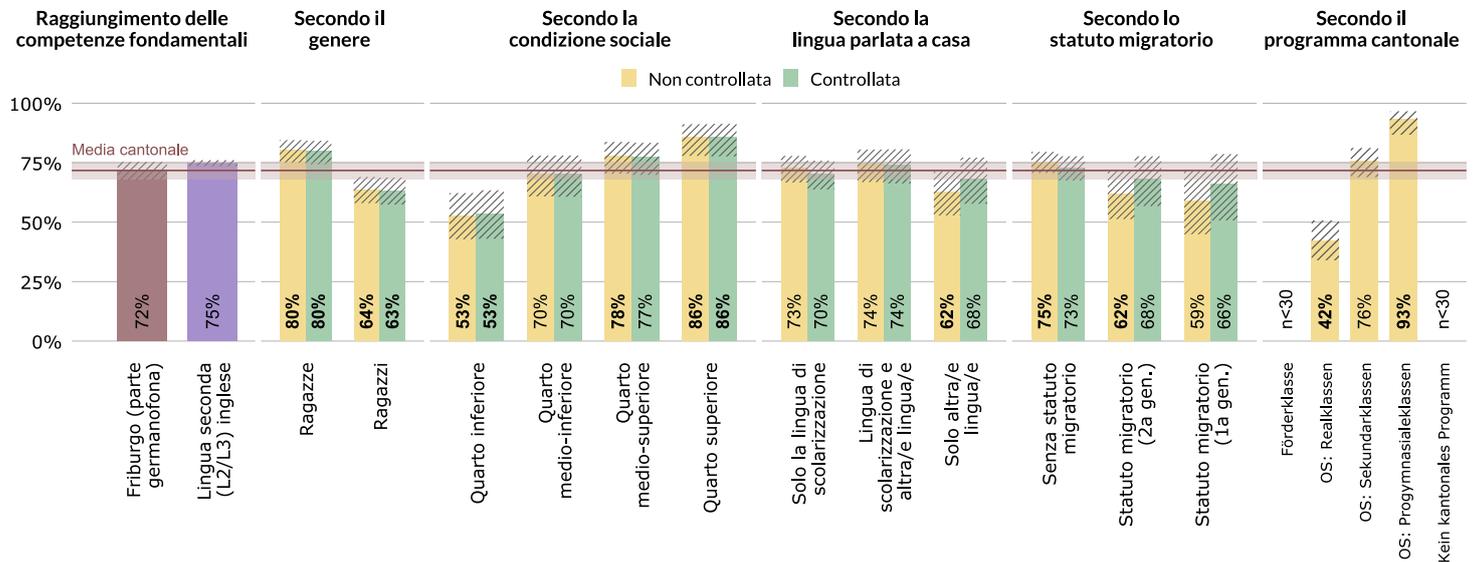
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



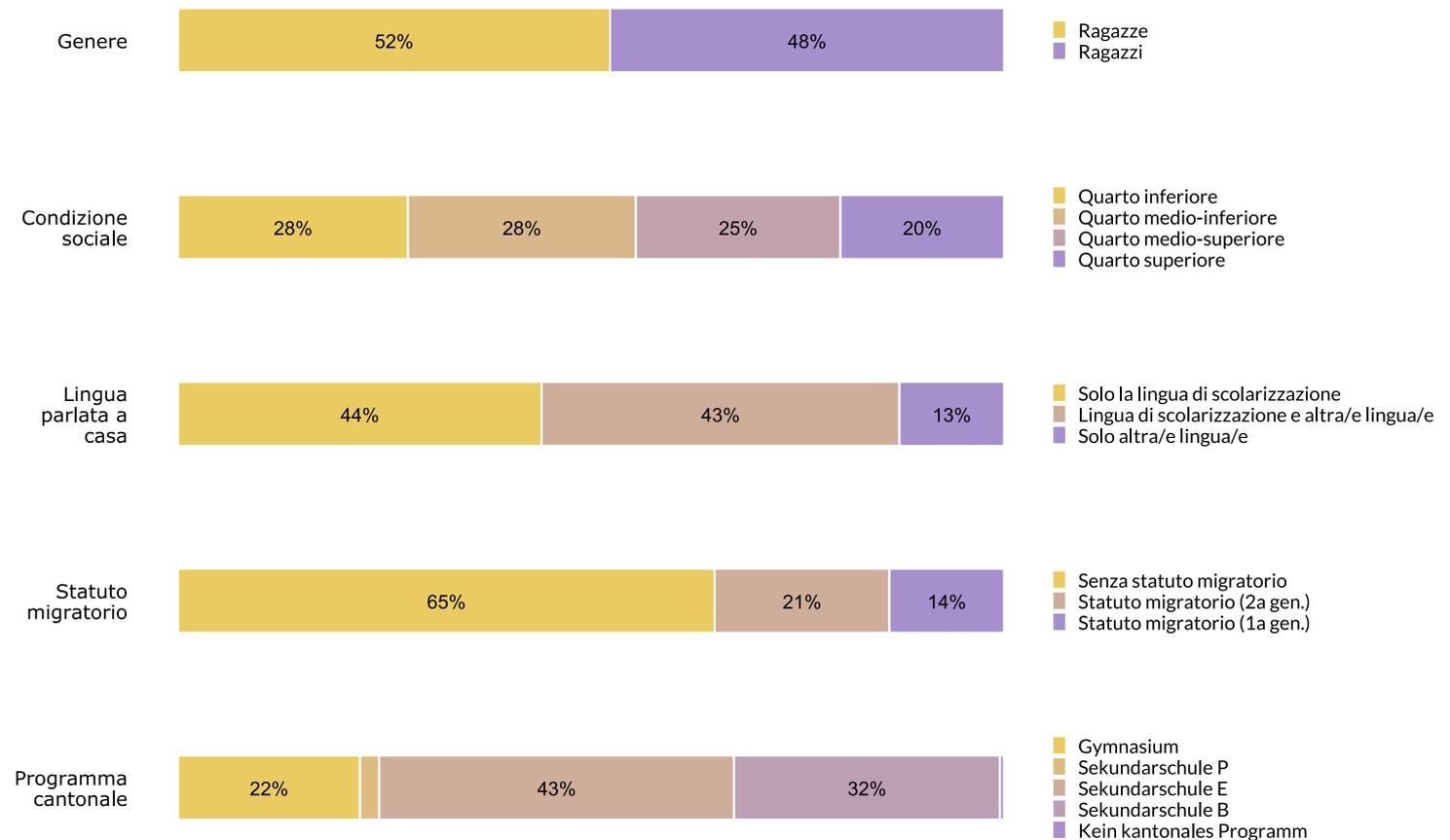


Soletta

Popolazione e campione

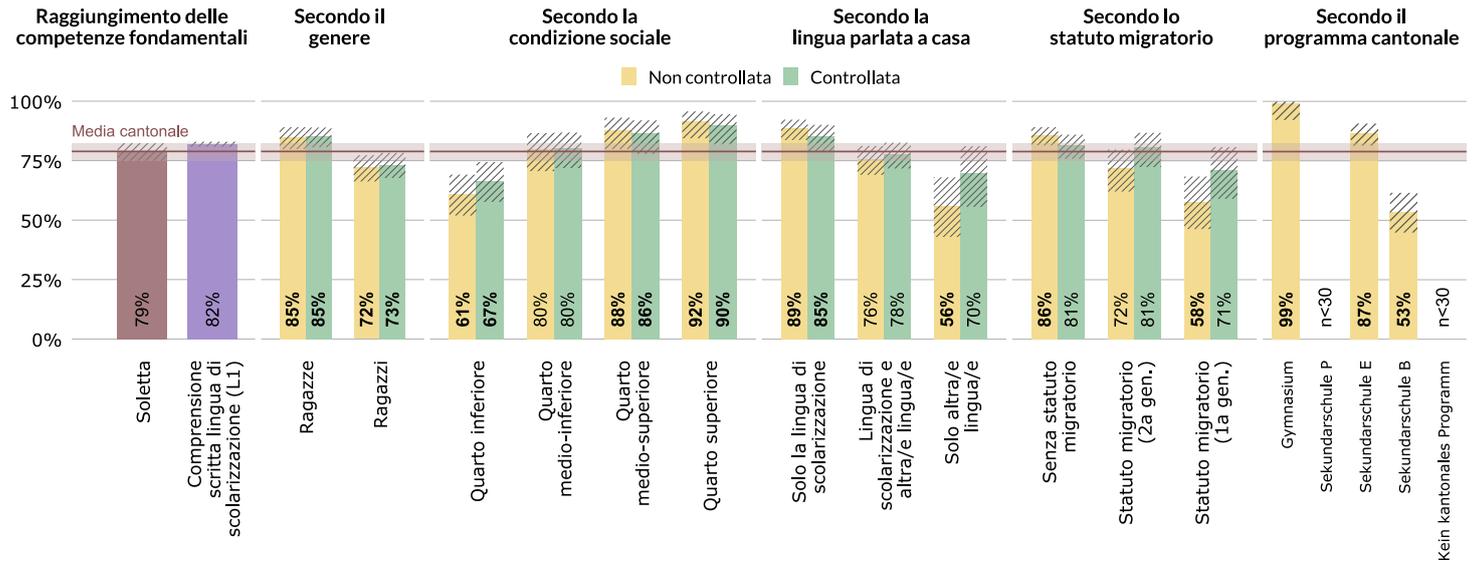
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.4%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 2.2%
Copertura stimata: 95.4%	
Dimensione della popolazione VECOF: 2'466	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 90.9%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 741	

Caratteristiche della popolazione cantonale

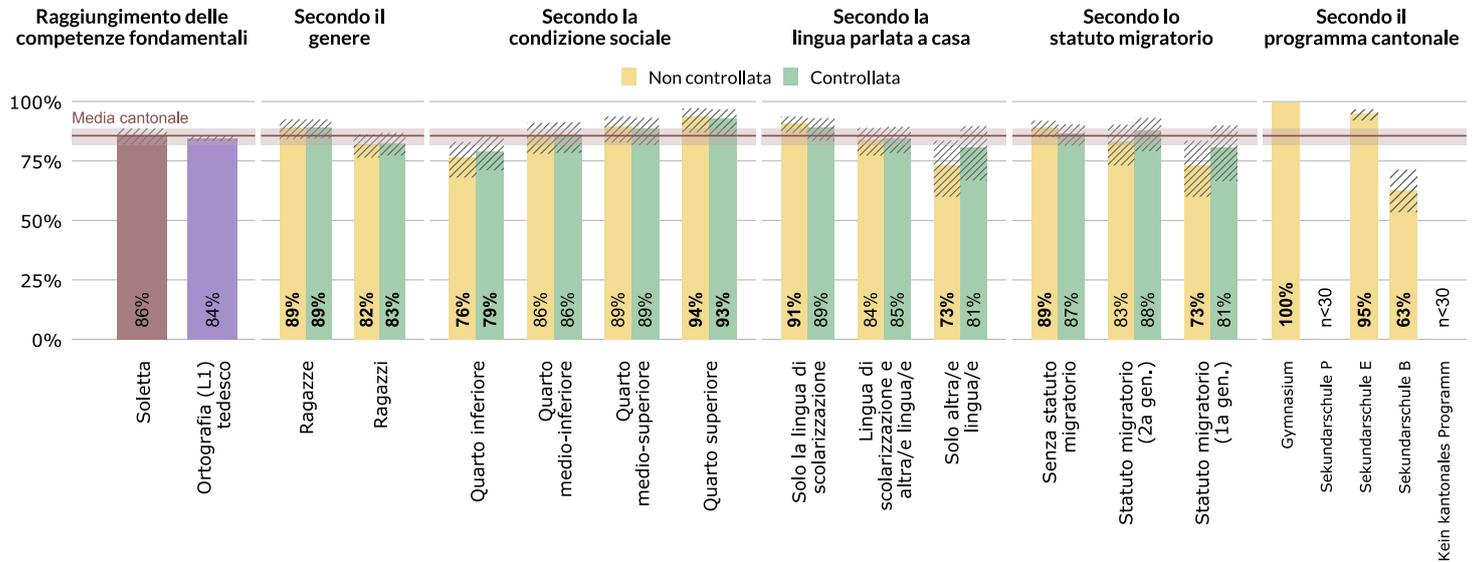


Raggiungimento delle competenze fondamentali

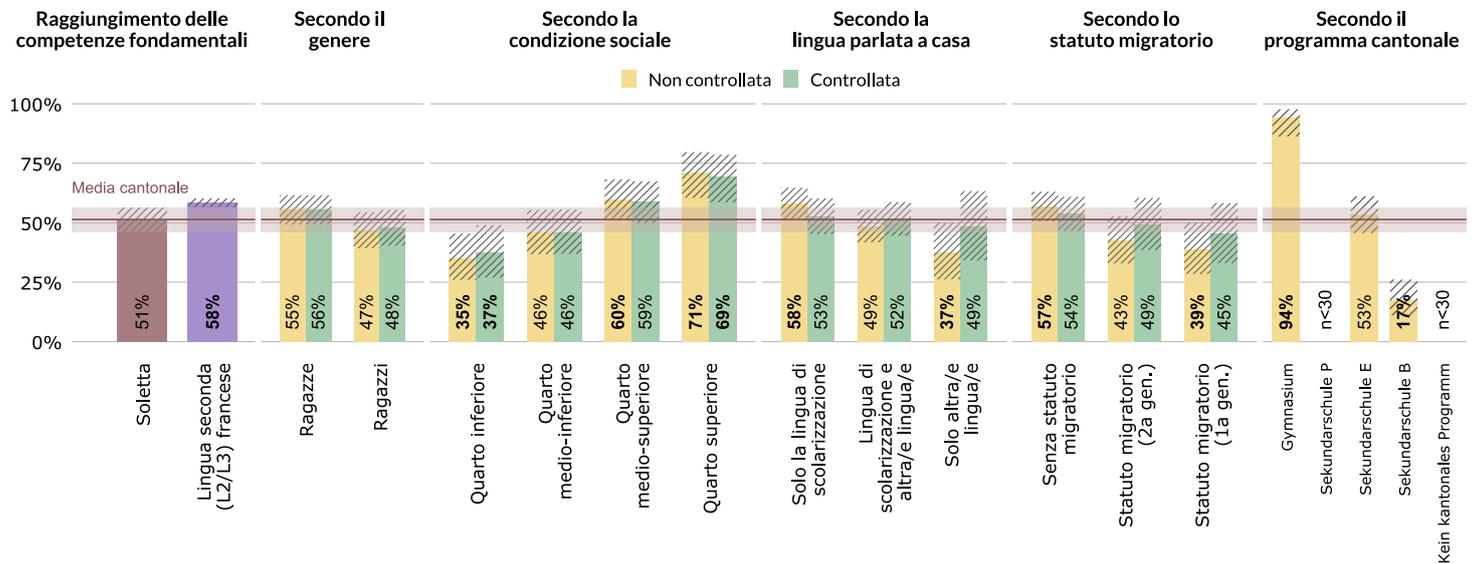
L1 Tedesco – Comprensione scritta



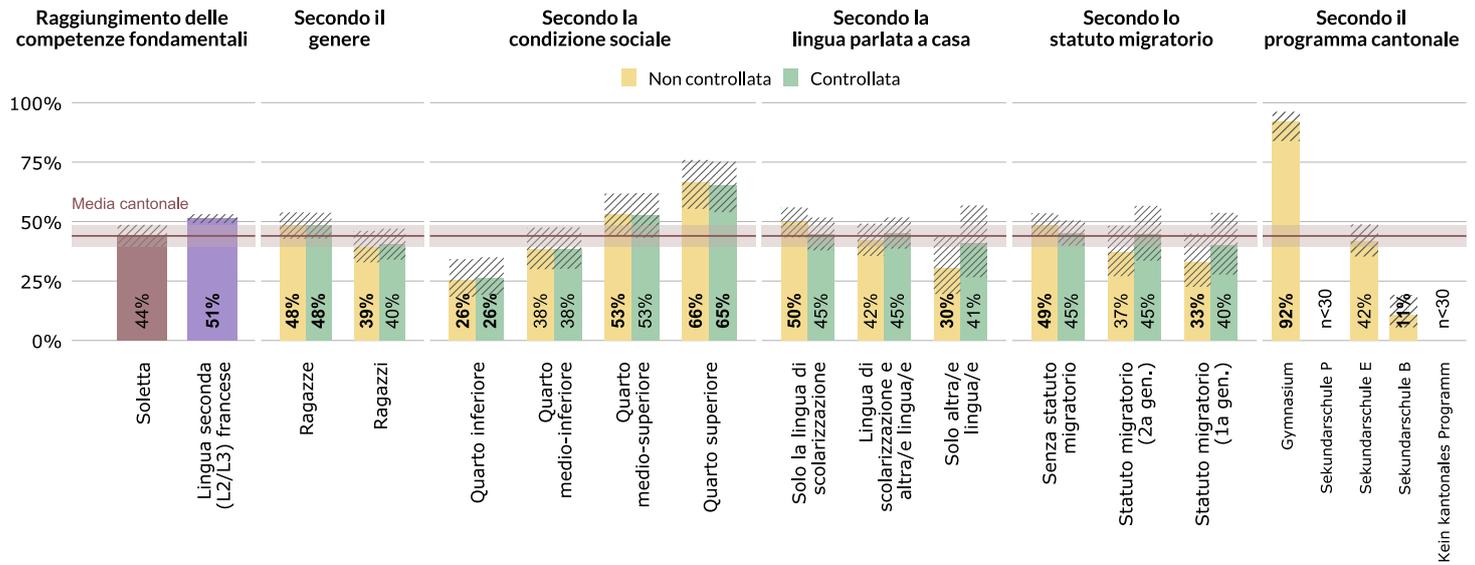
L1 Tedesco – Ortografia



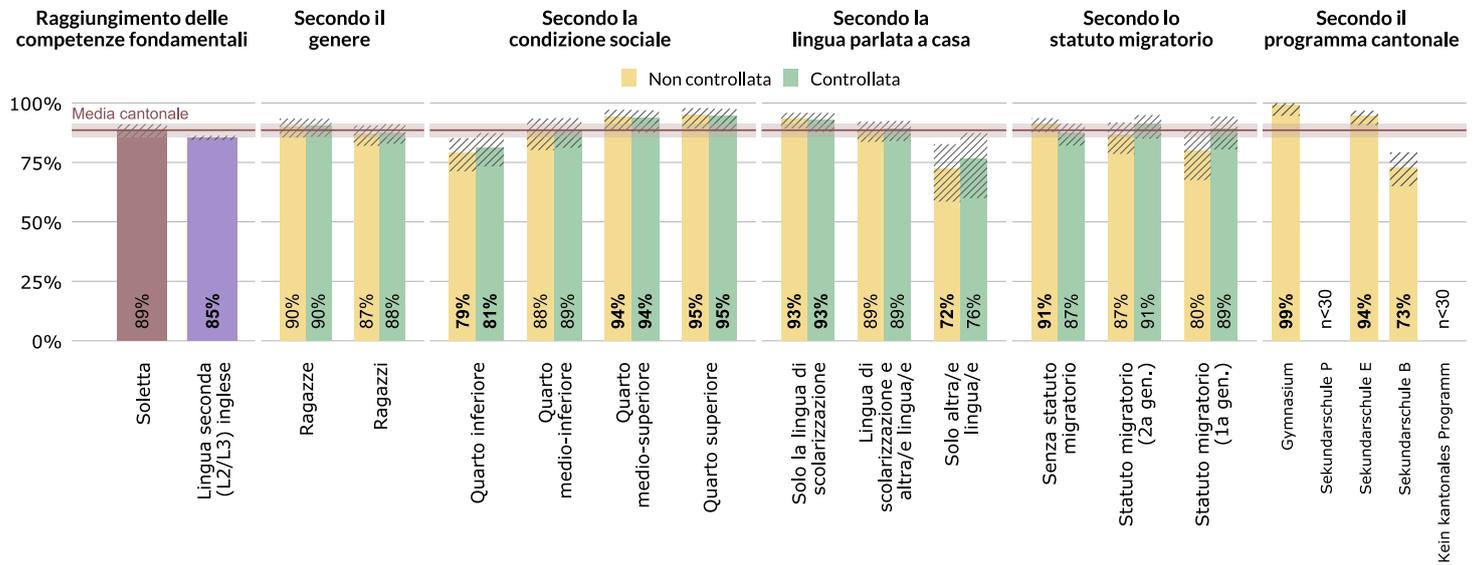
L2 Francese – Comprensione orale



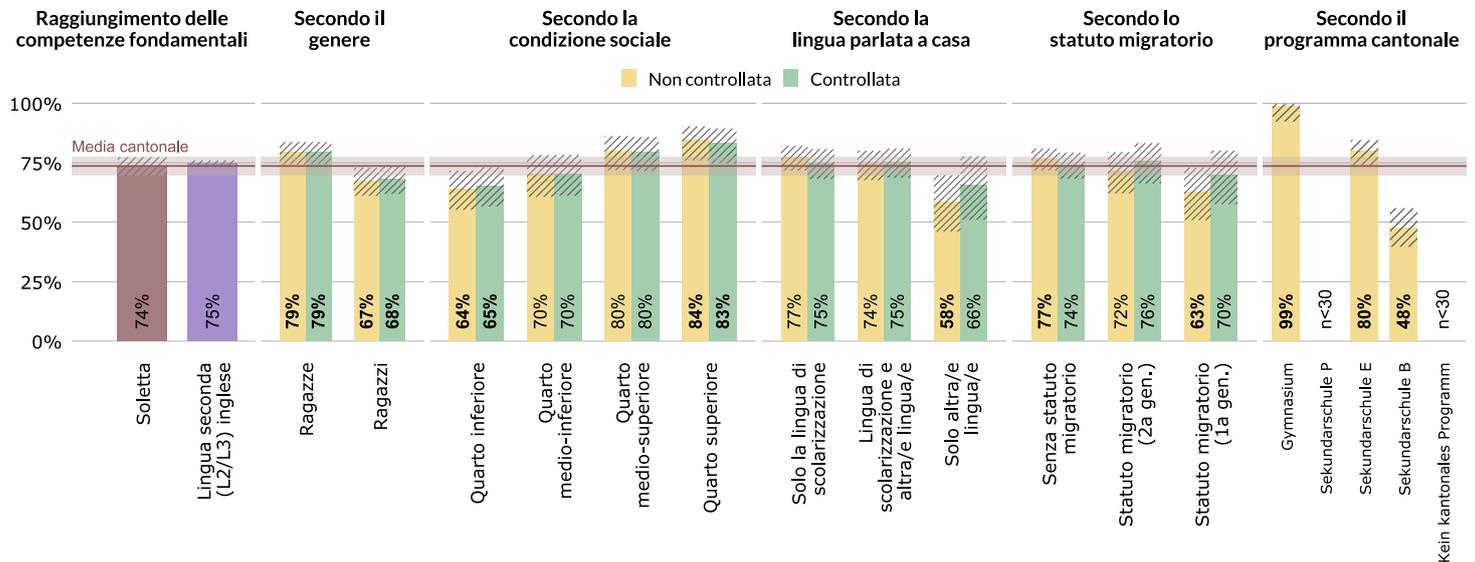
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



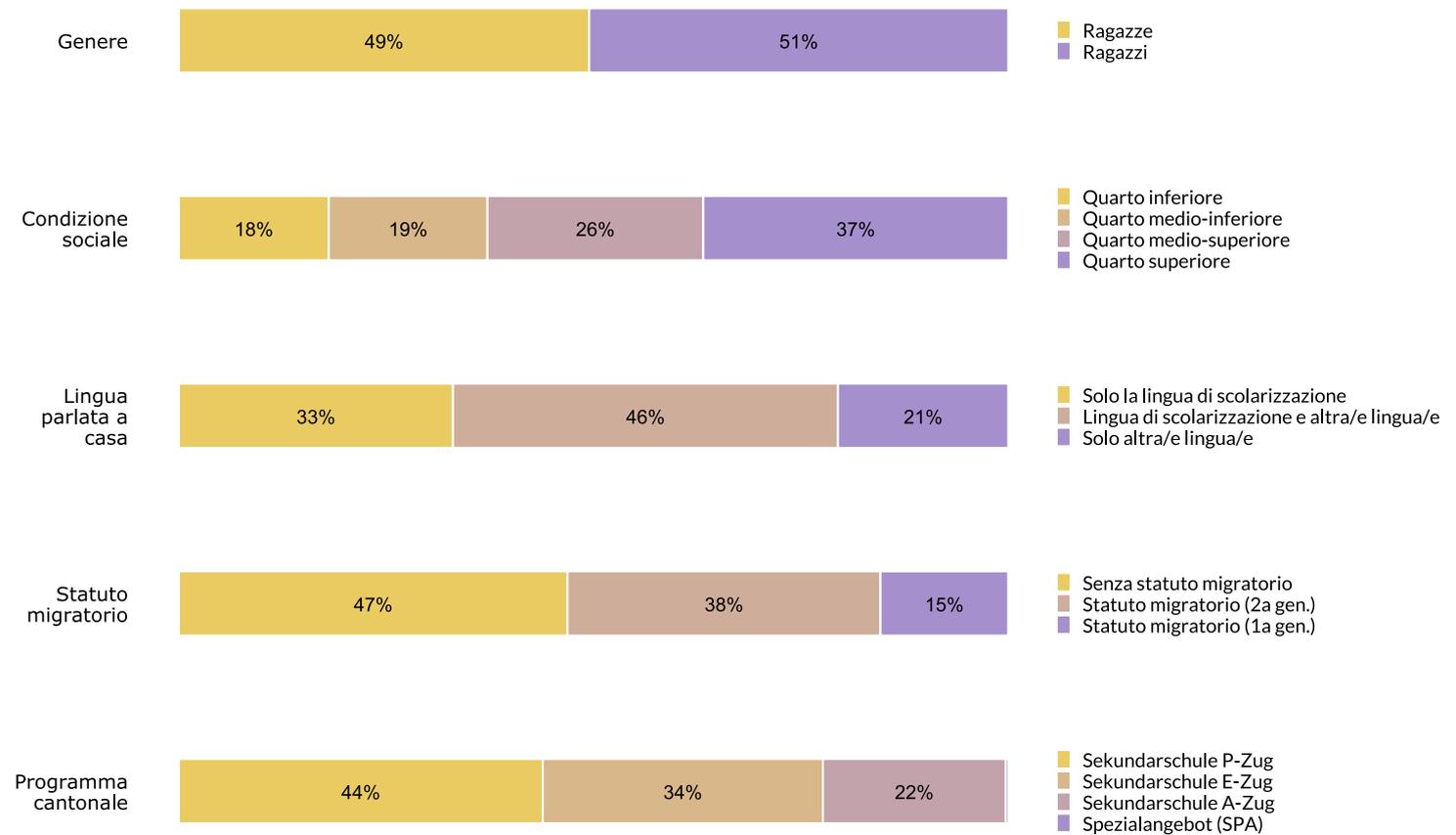


Basilea Città

Popolazione e campione

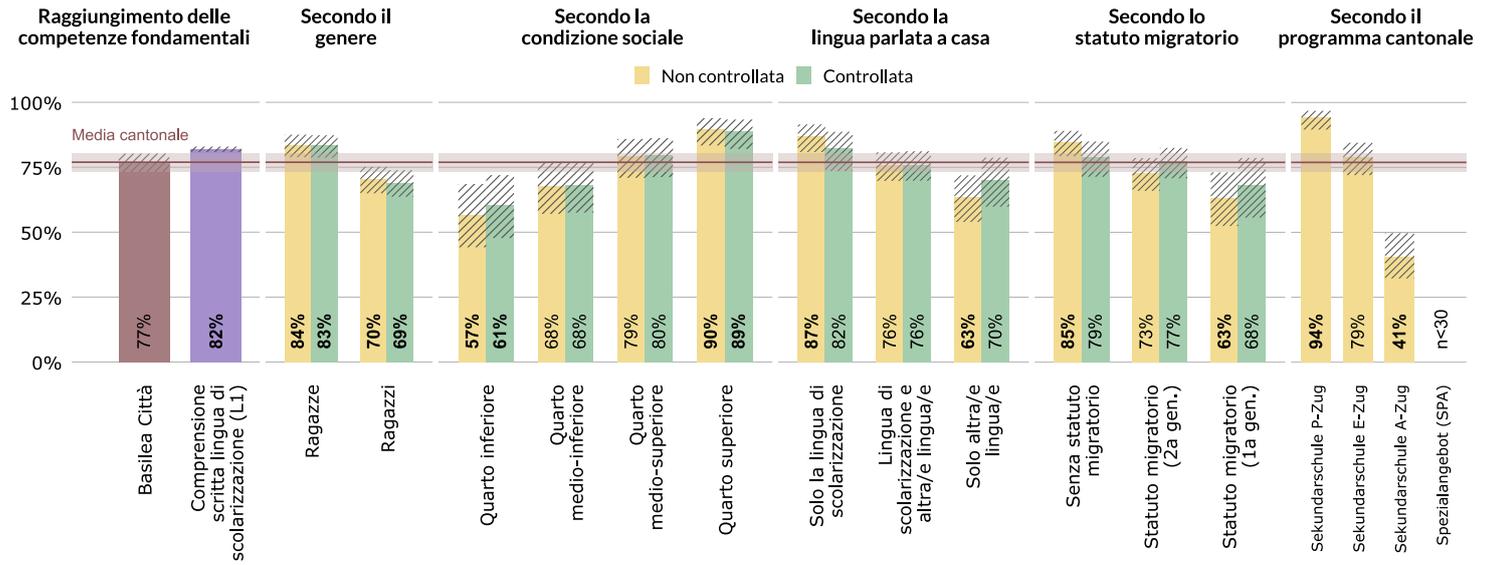
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.0%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 5.0%
Copertura stimata: 94.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 1'567	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 86.4%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 629	

Caratteristiche della popolazione cantonale

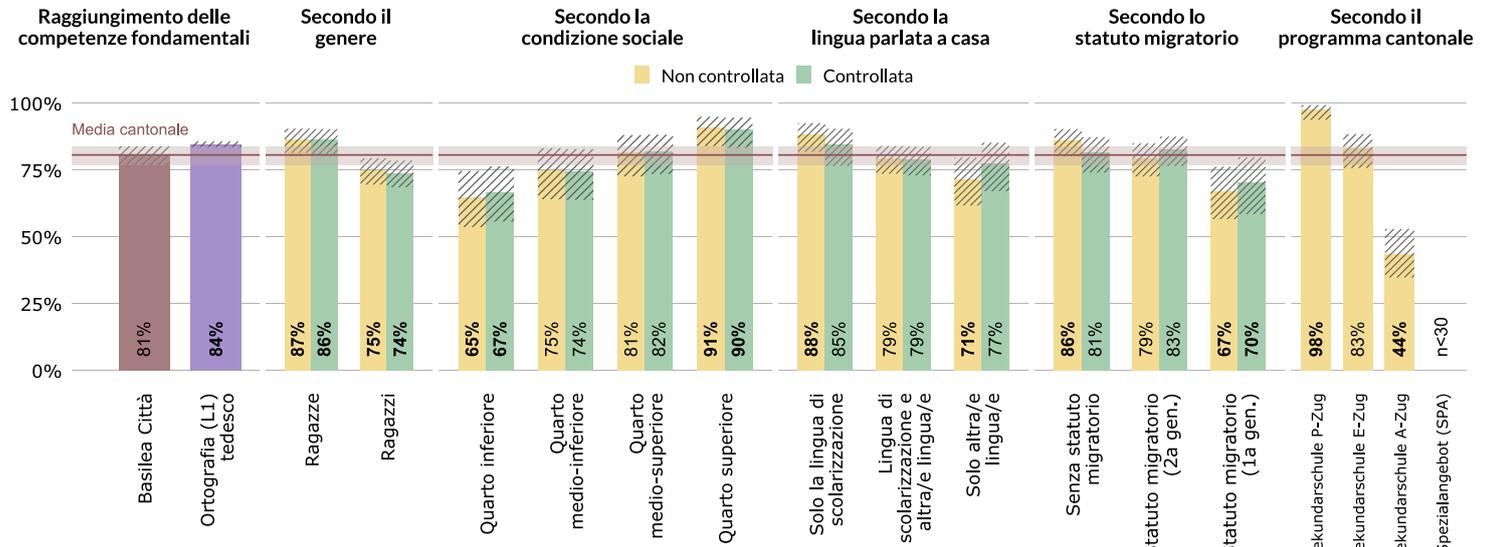


Raggiungimento delle competenze fondamentali

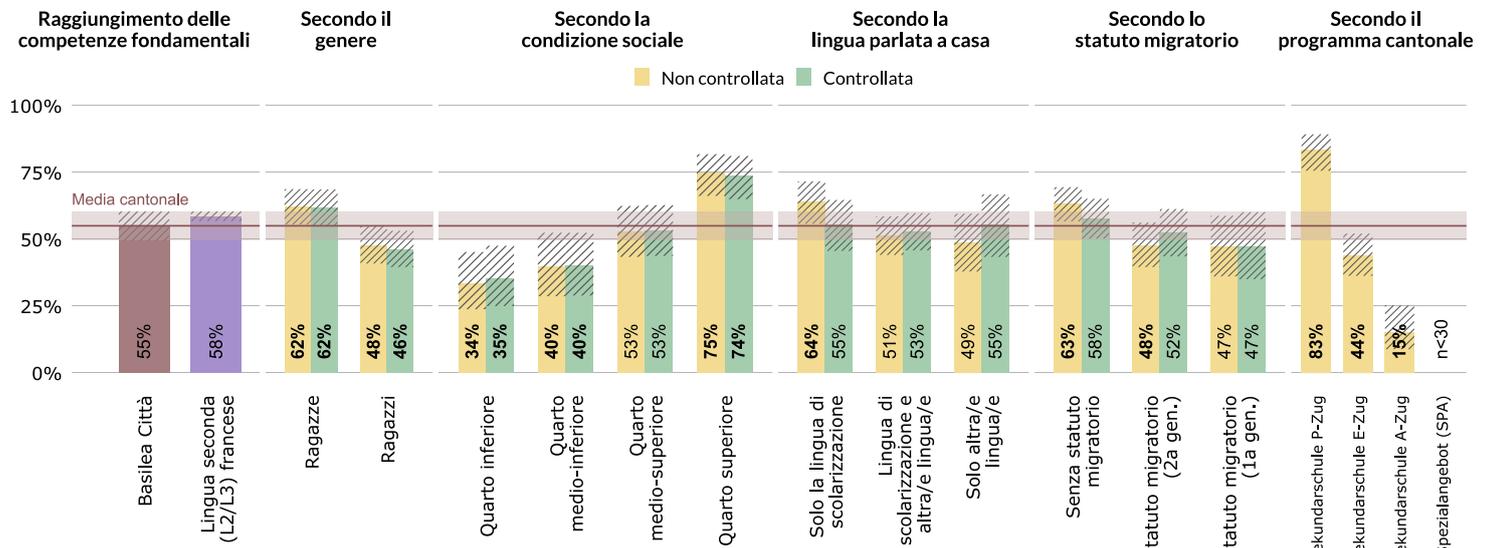
L1 Tedesco – Comprensione scritta



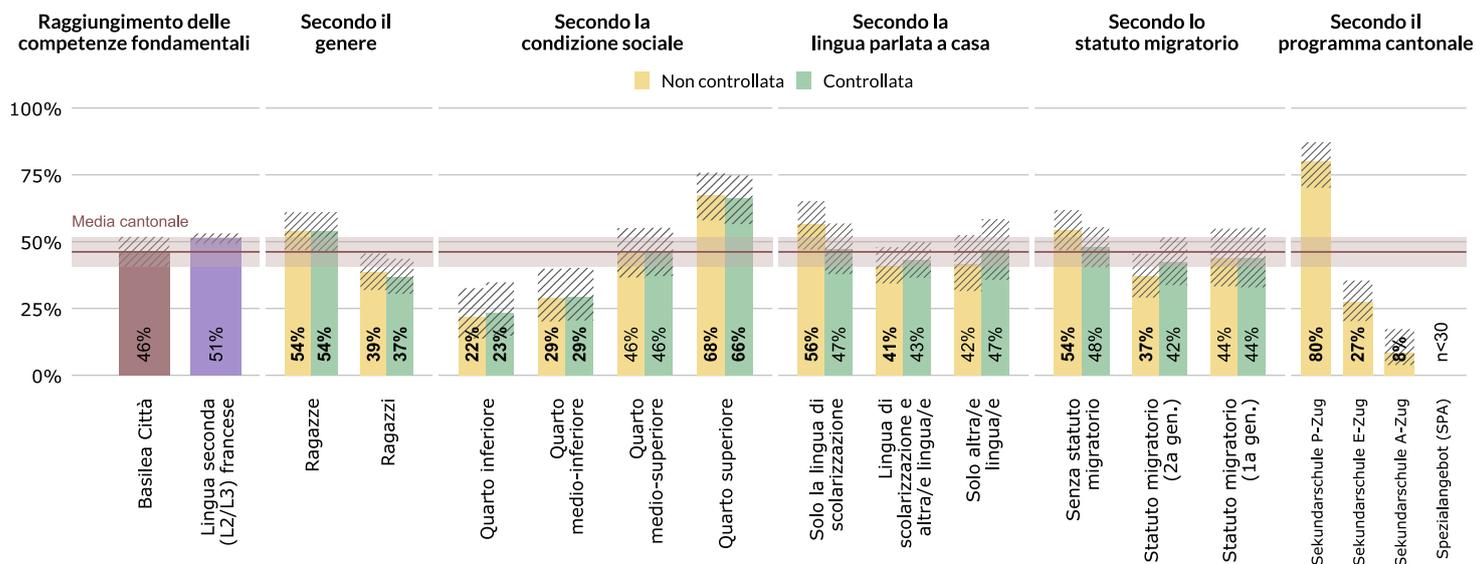
L1 Tedesco – Ortografia



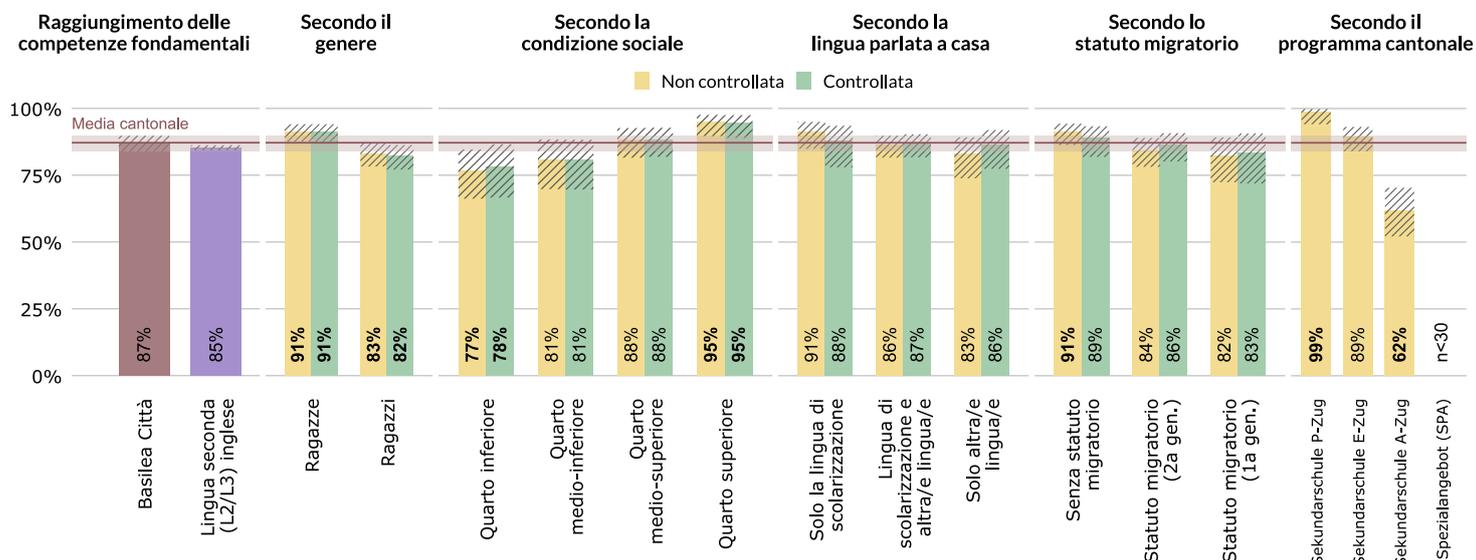
L2 Francese – Comprensione orale



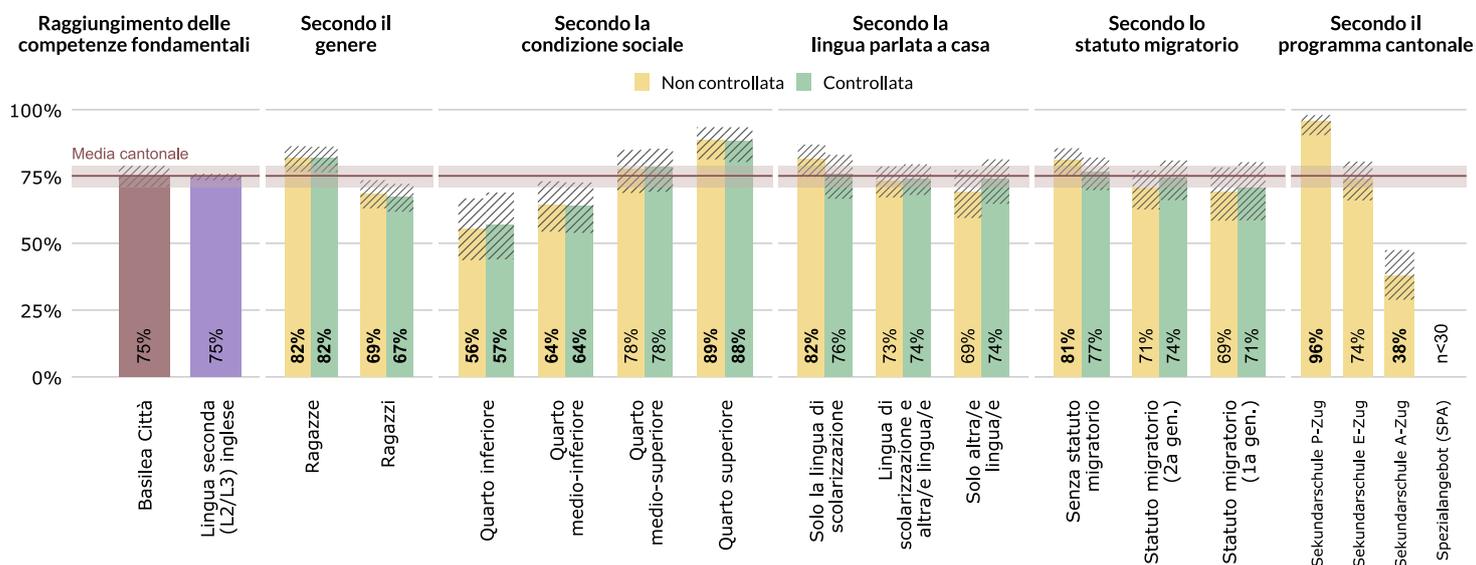
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



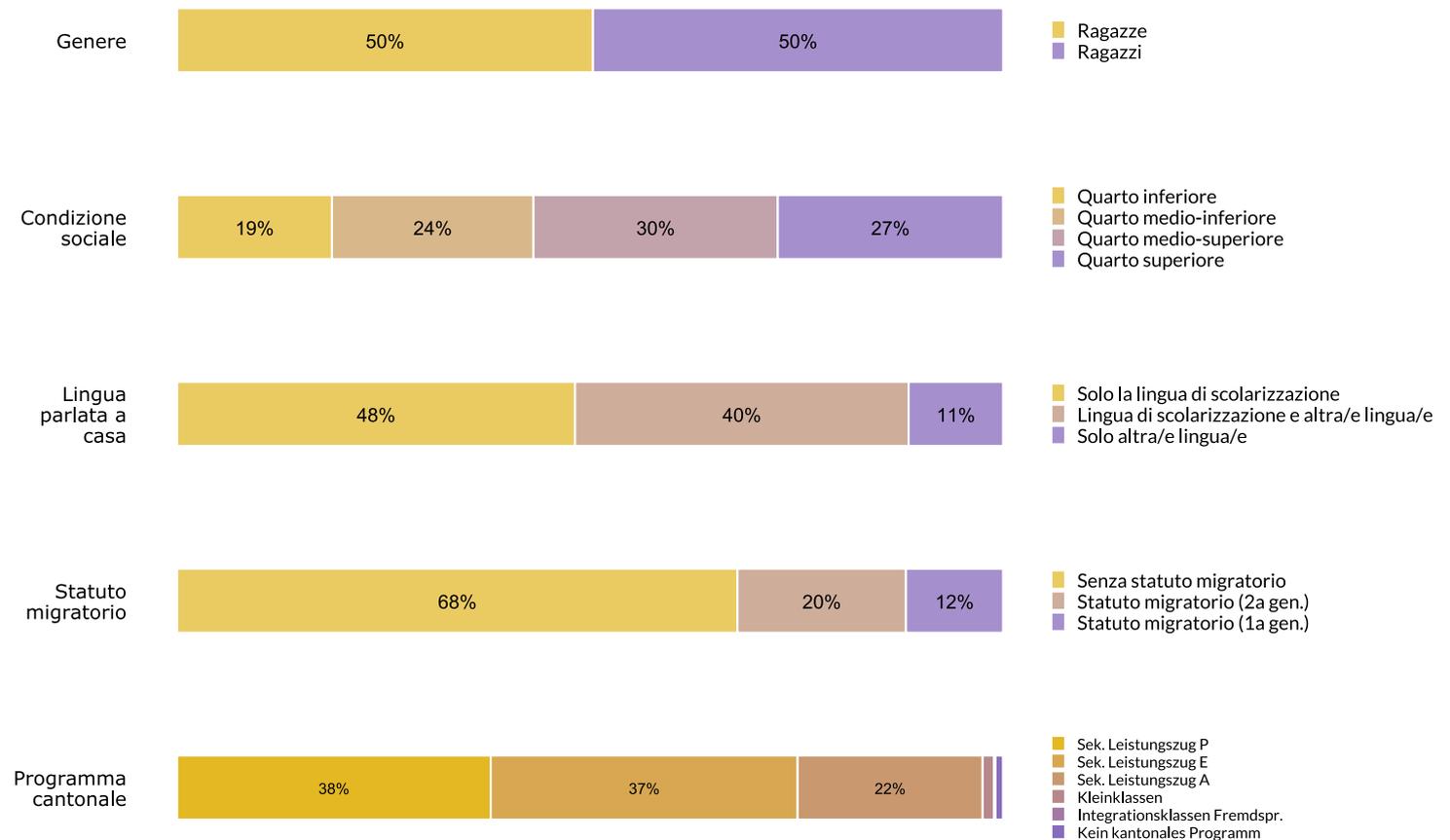


Basilea Campagna

Popolazione e campione

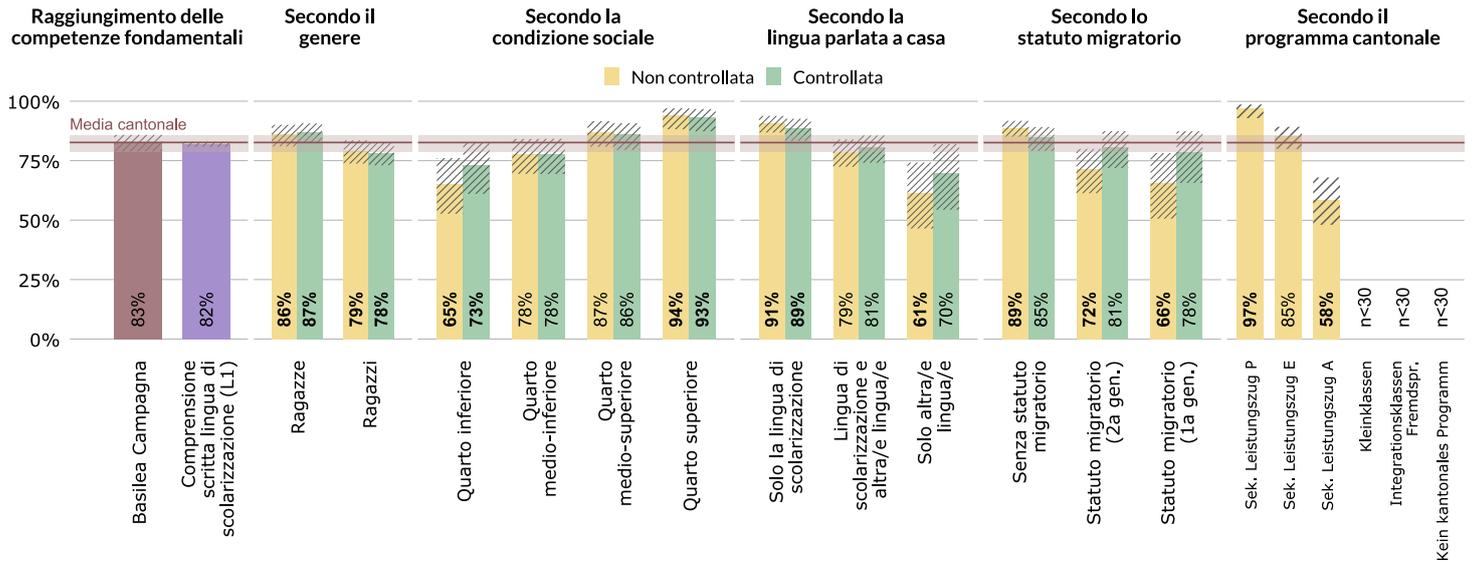
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.2%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.4%
Copertura stimata: 96.4%	
Dimensione della popolazione VECOF: 2'812	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 90.3%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 676	

Caratteristiche della popolazione cantonale

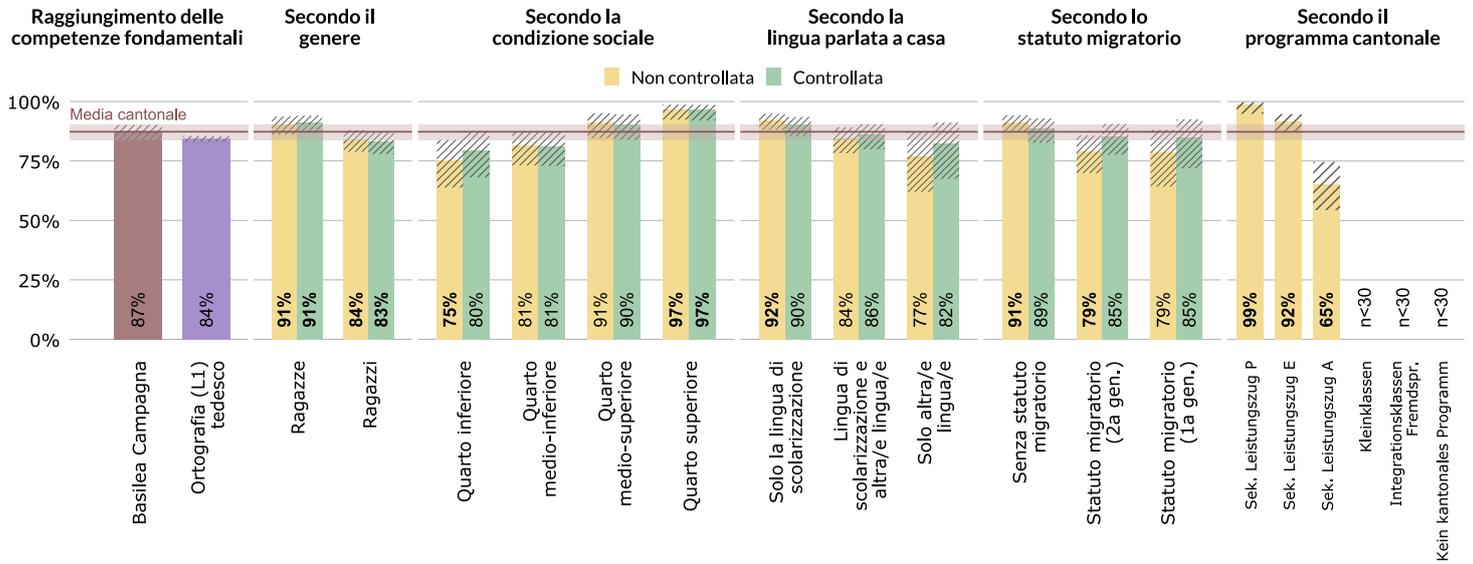


Raggiungimento delle competenze fondamentali

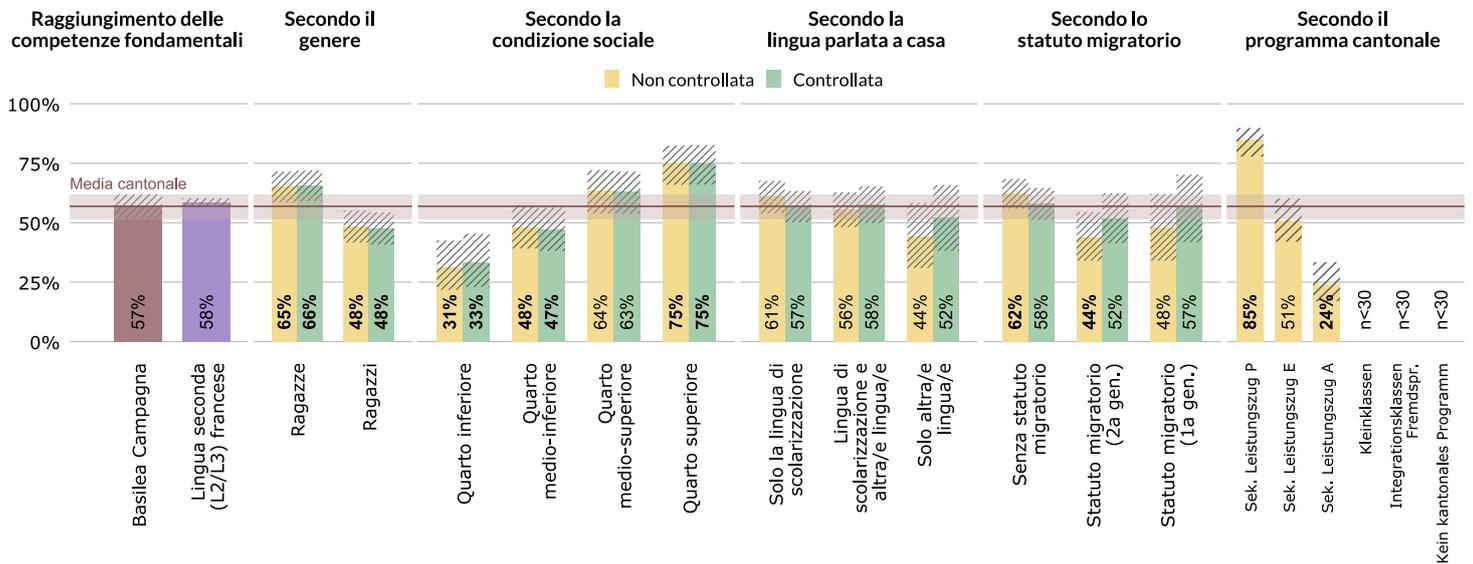
L1 Tedesco – Comprensione scritta



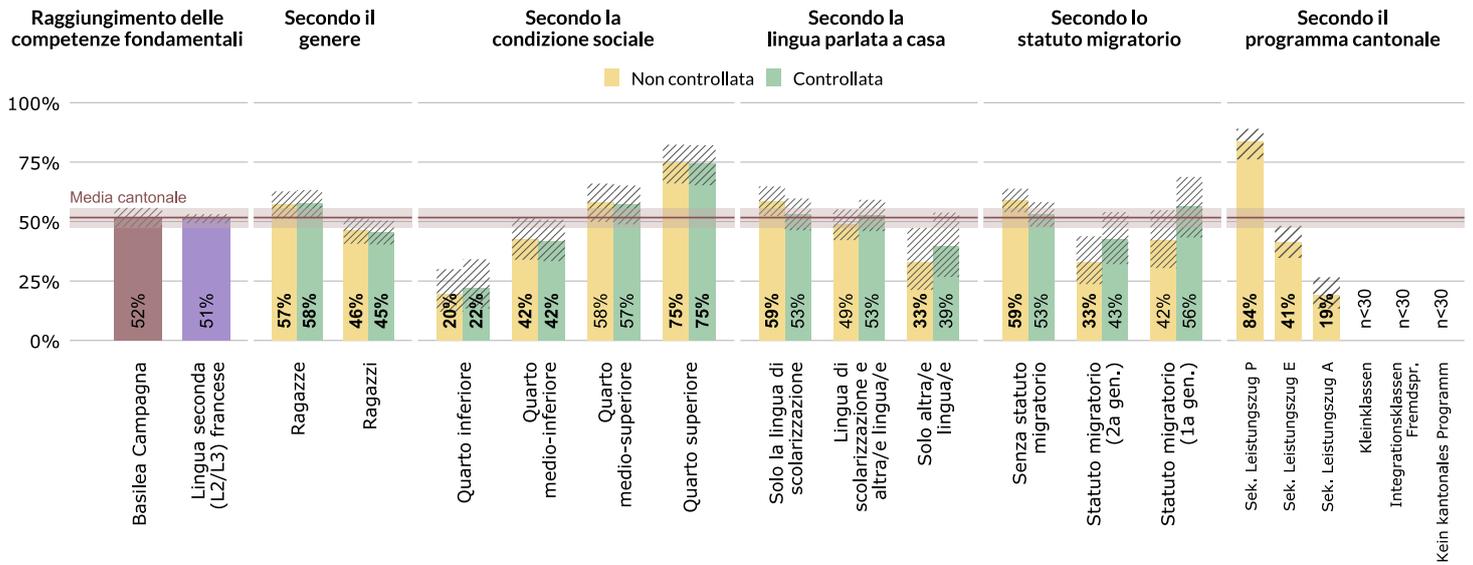
L1 Tedesco – Ortografia



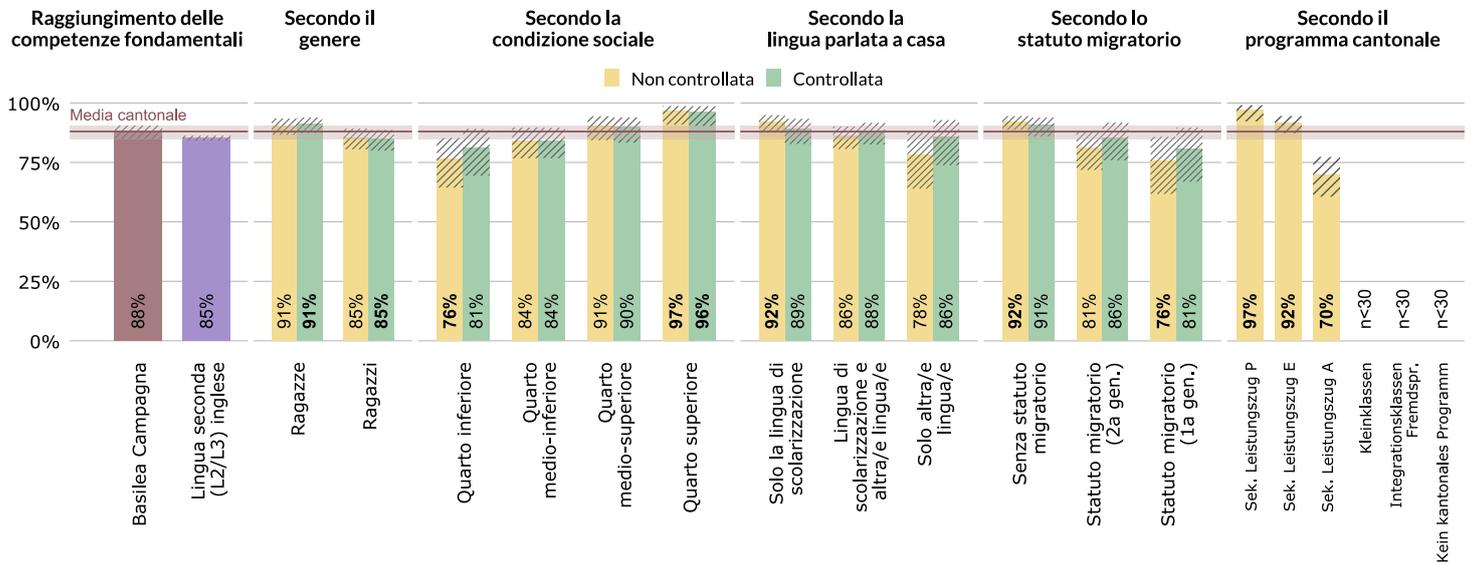
L2 Francese – Comprensione orale



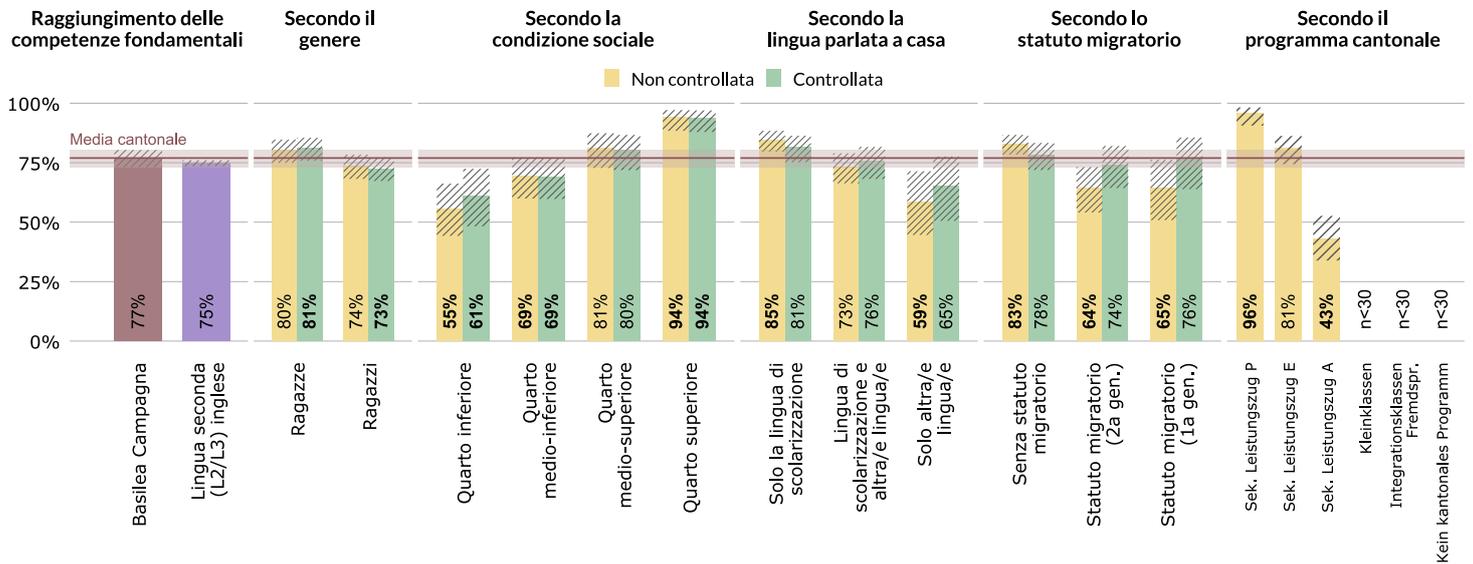
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



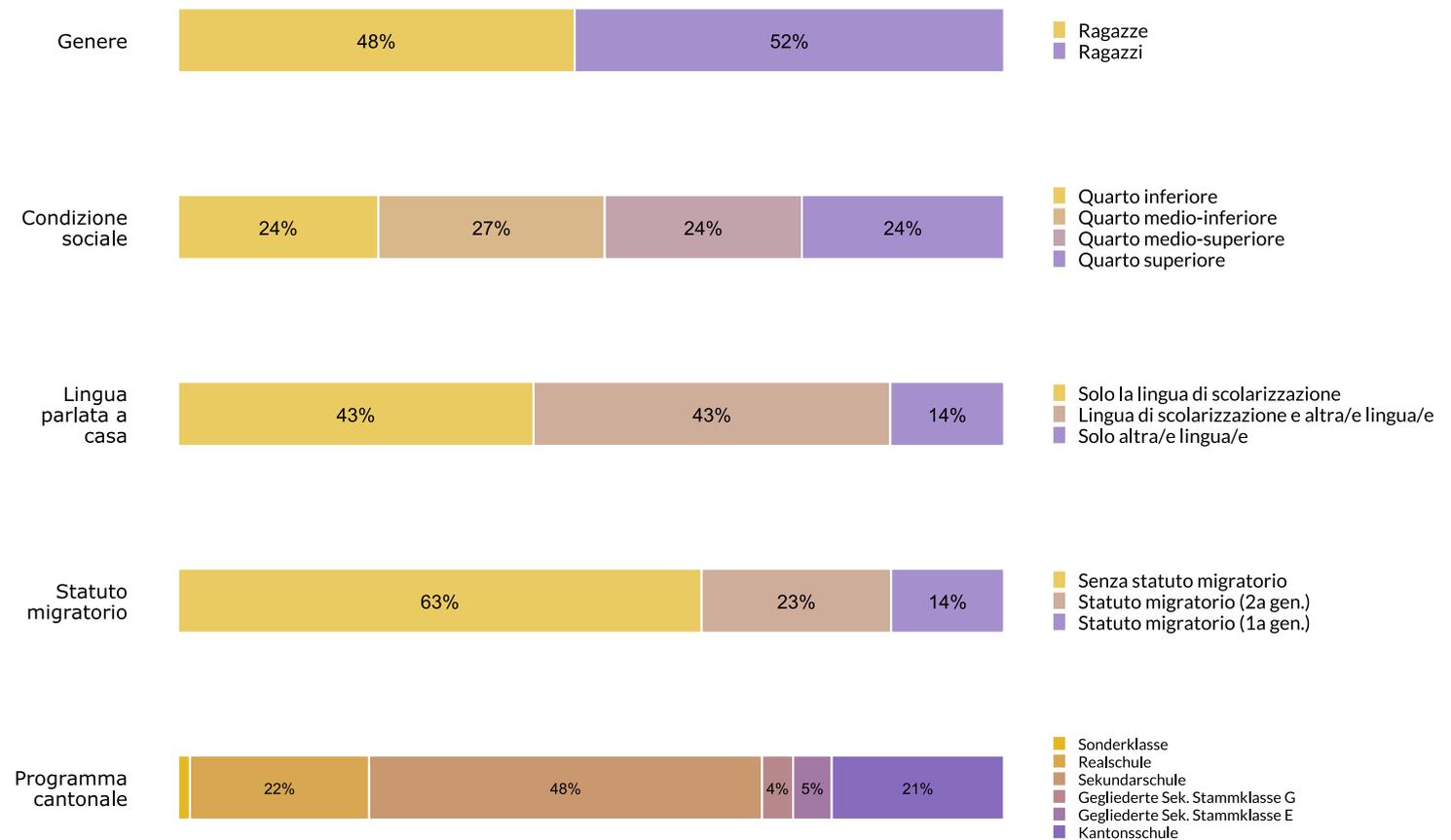


Sciaffusa

Popolazione e campione

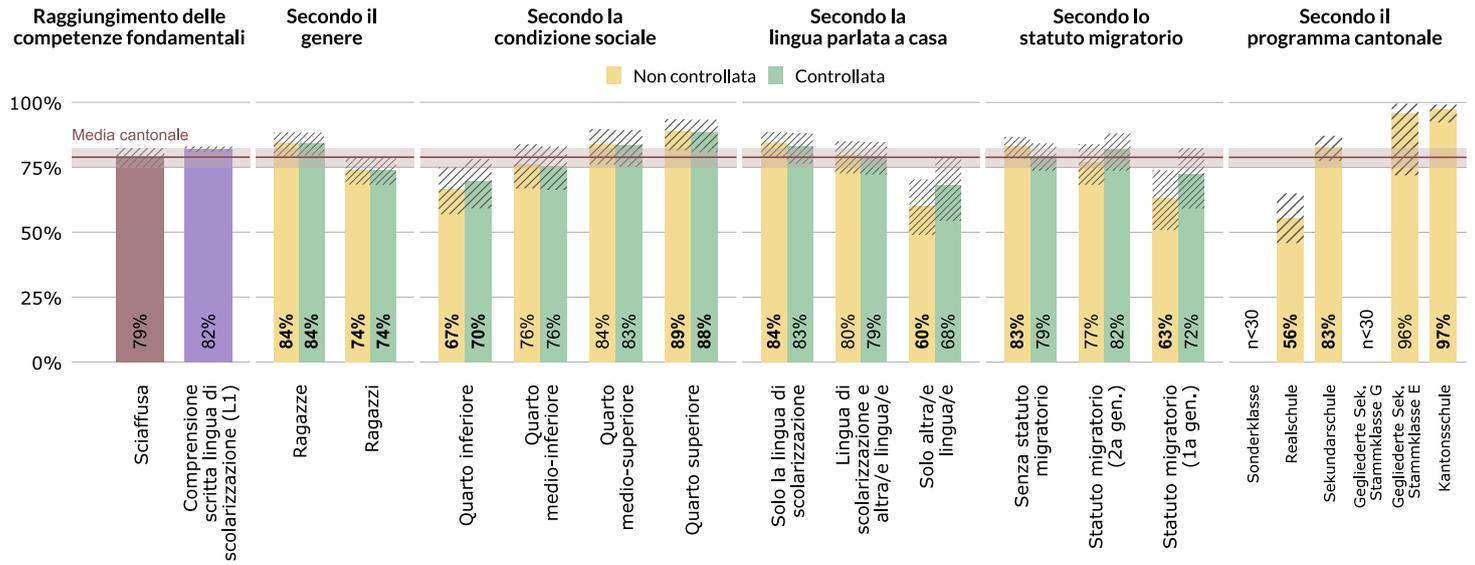
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.2%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.1%
Copertura stimata: 96.7%	
Dimensione della popolazione VECOF: 693	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 93.8%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 630	

Caratteristiche della popolazione cantonale

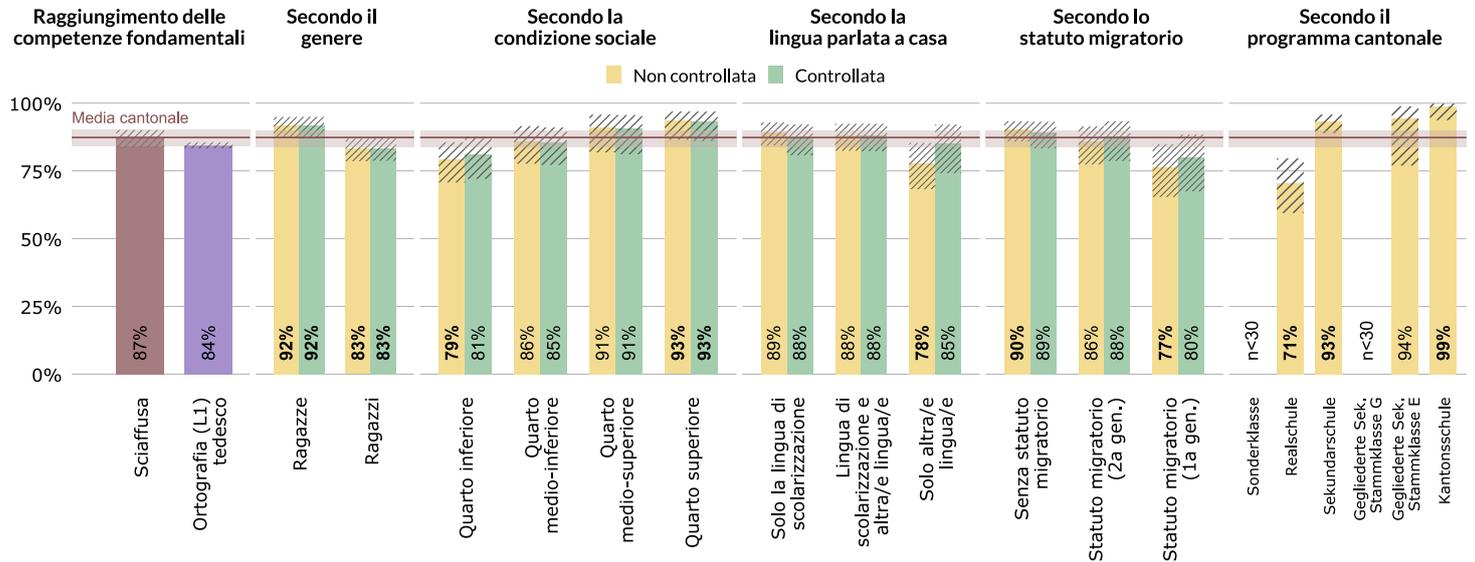


Raggiungimento delle competenze fondamentali

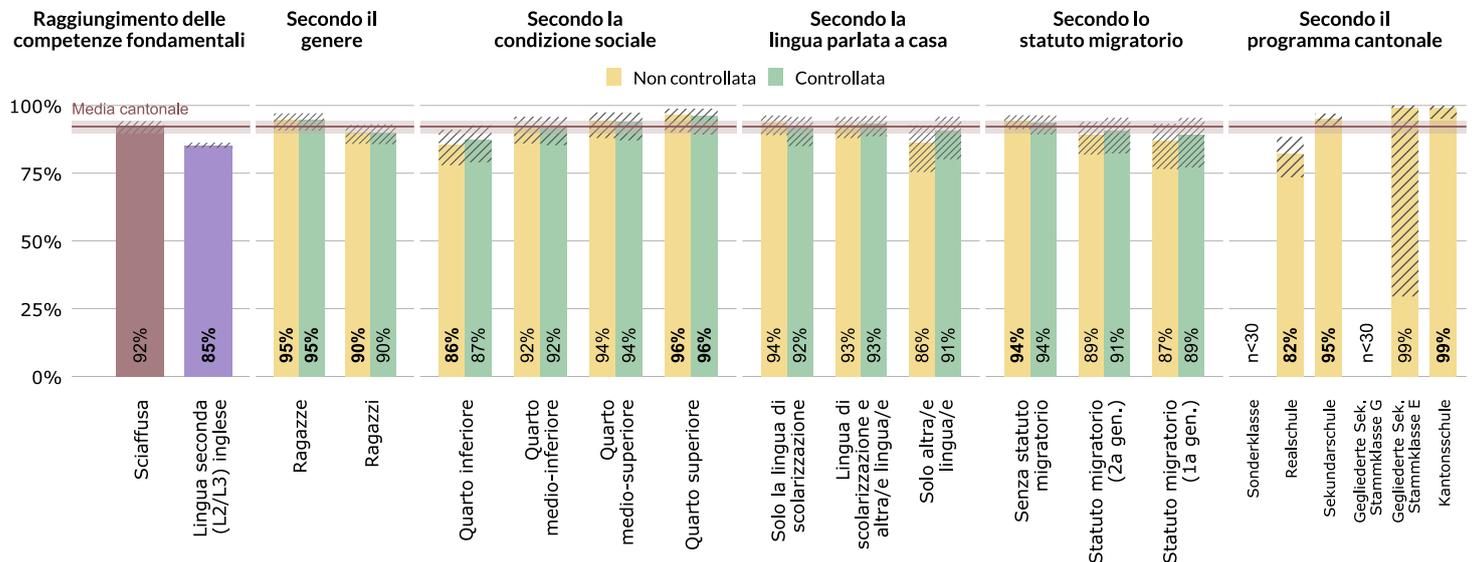
L1 Tedesco – Comprensione scritta



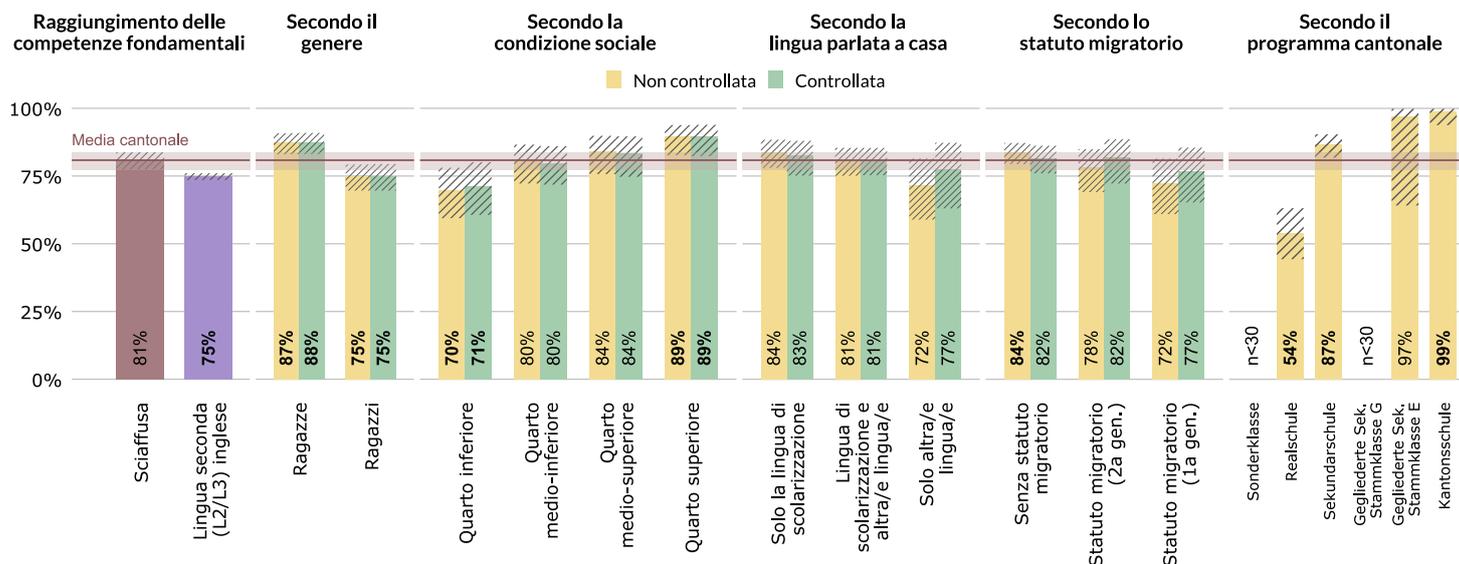
L1 Tedesco – Ortografia



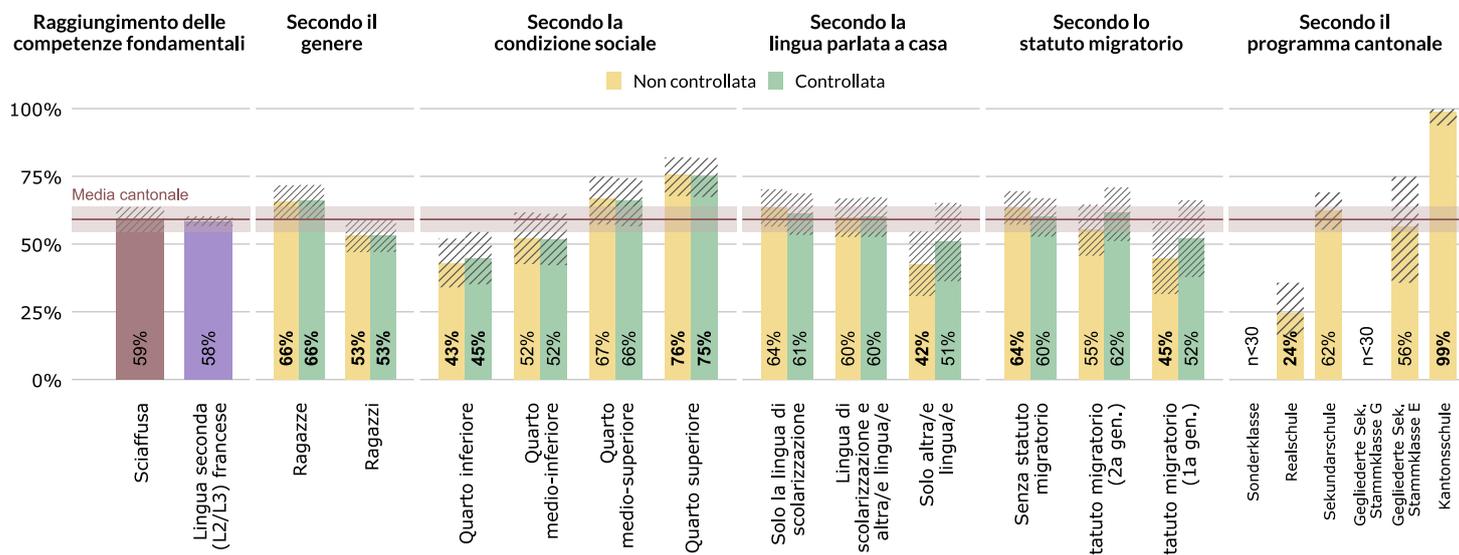
L2 Inglese – Comprensione orale



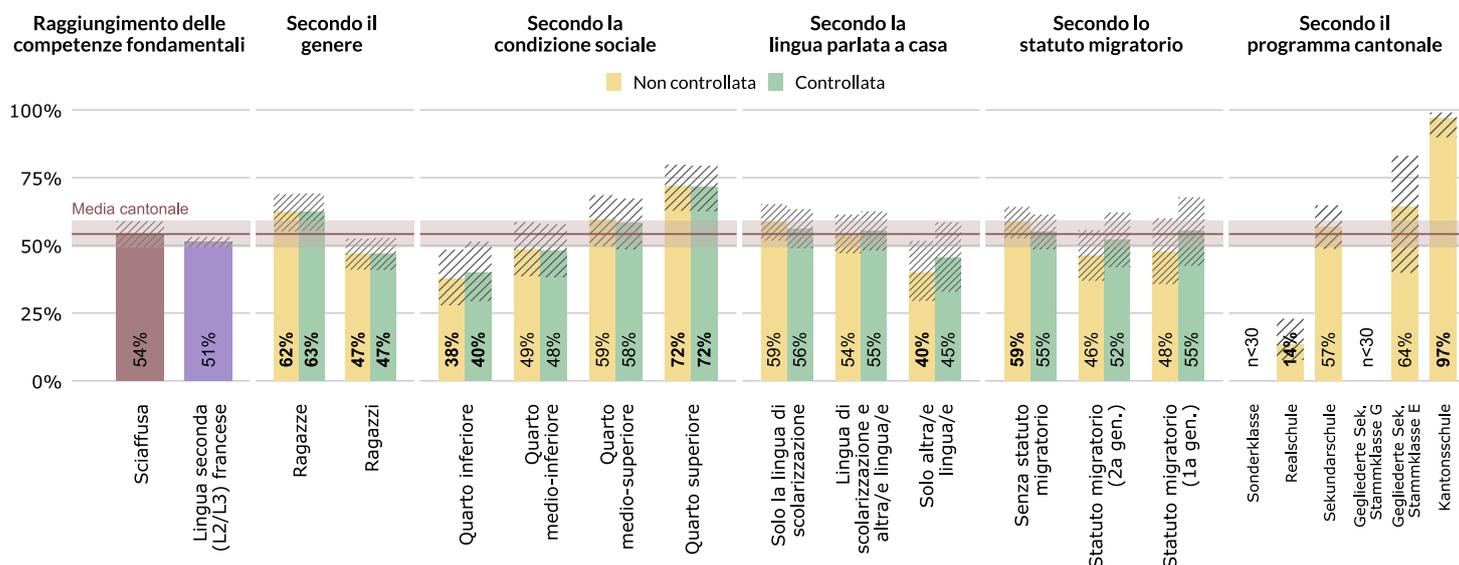
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta





Appenzello Esterno

Popolazione e campione

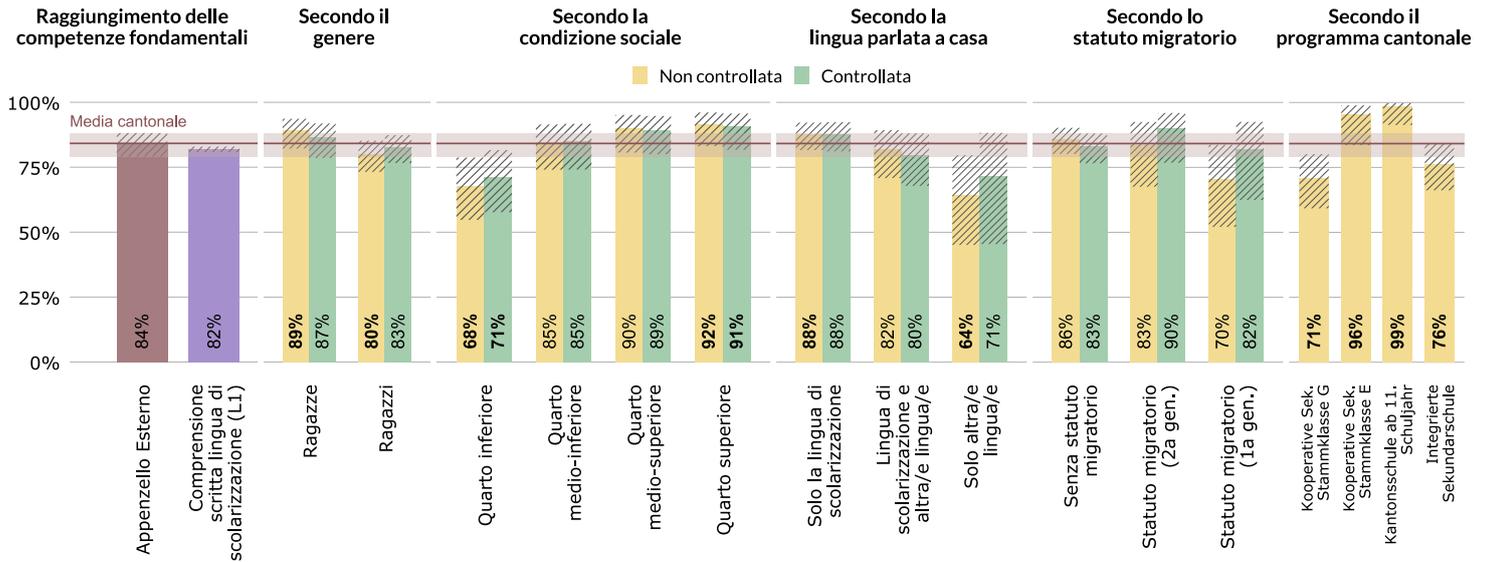
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 4.5%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.0%
Copertura stimata: 95.5%	
Dimensione della popolazione VECOF: 493	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.7%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 413	

Caratteristiche della popolazione cantonale

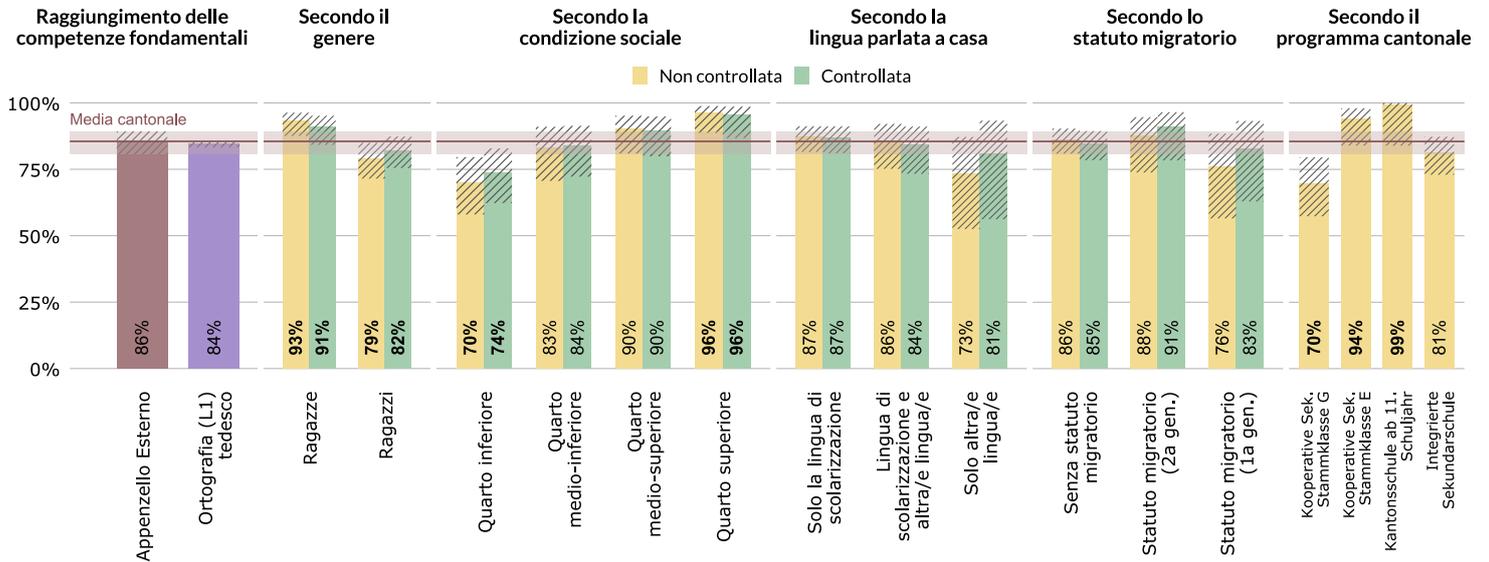


Raggiungimento delle competenze fondamentali

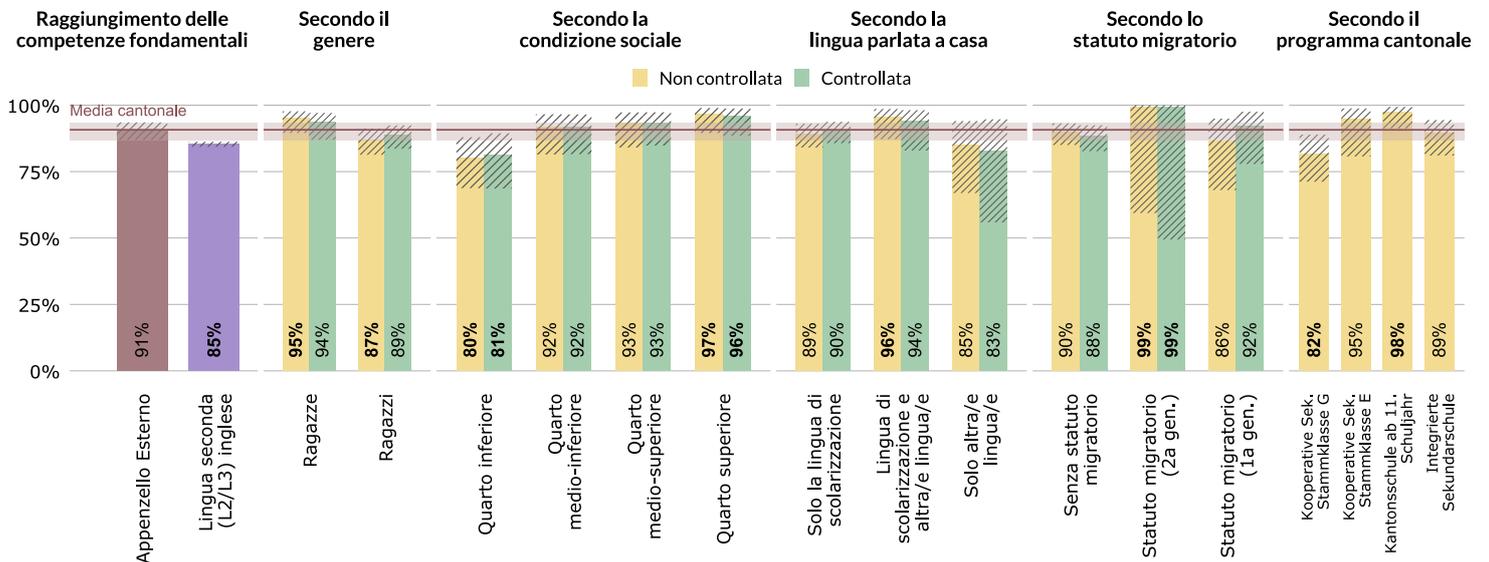
L1 Tedesco – Comprensione scritta



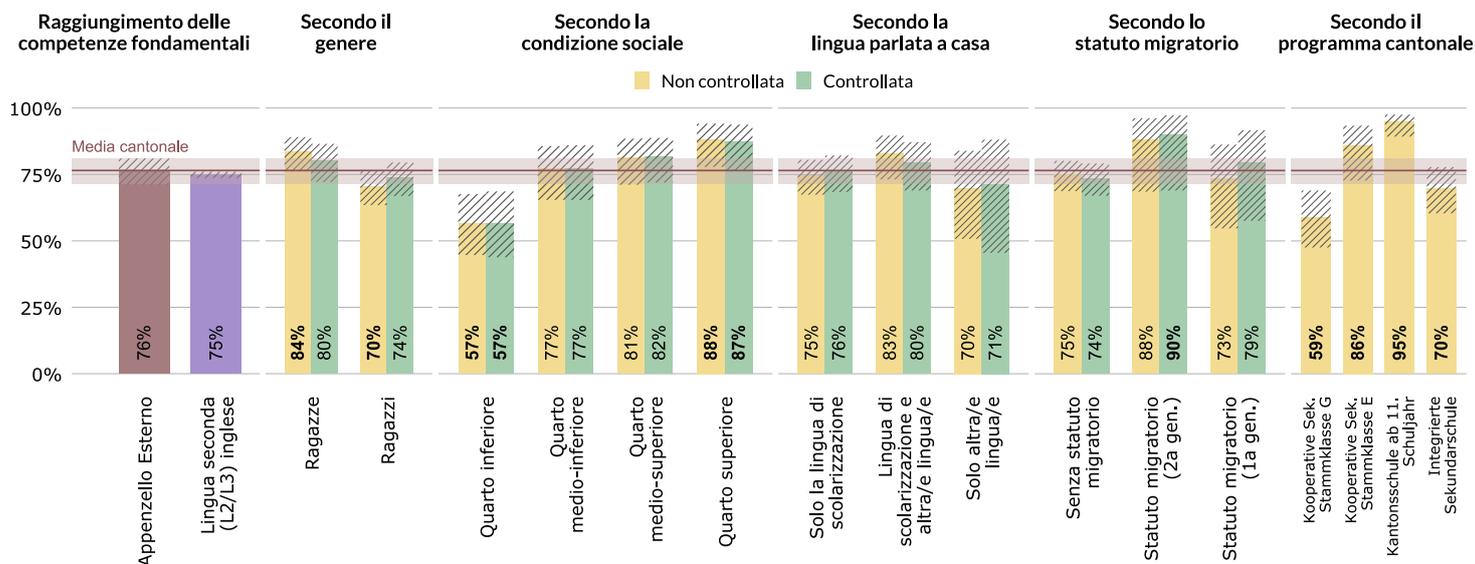
L1 Tedesco – Ortografia



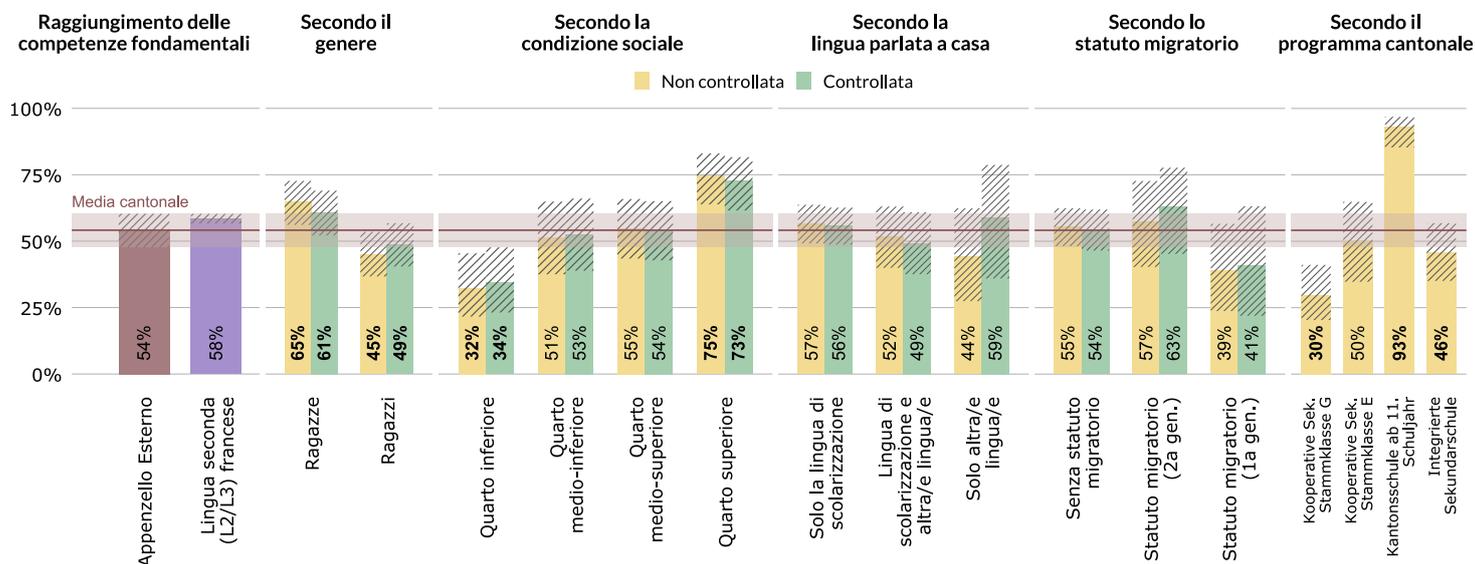
L2 Inglese – Comprensione orale



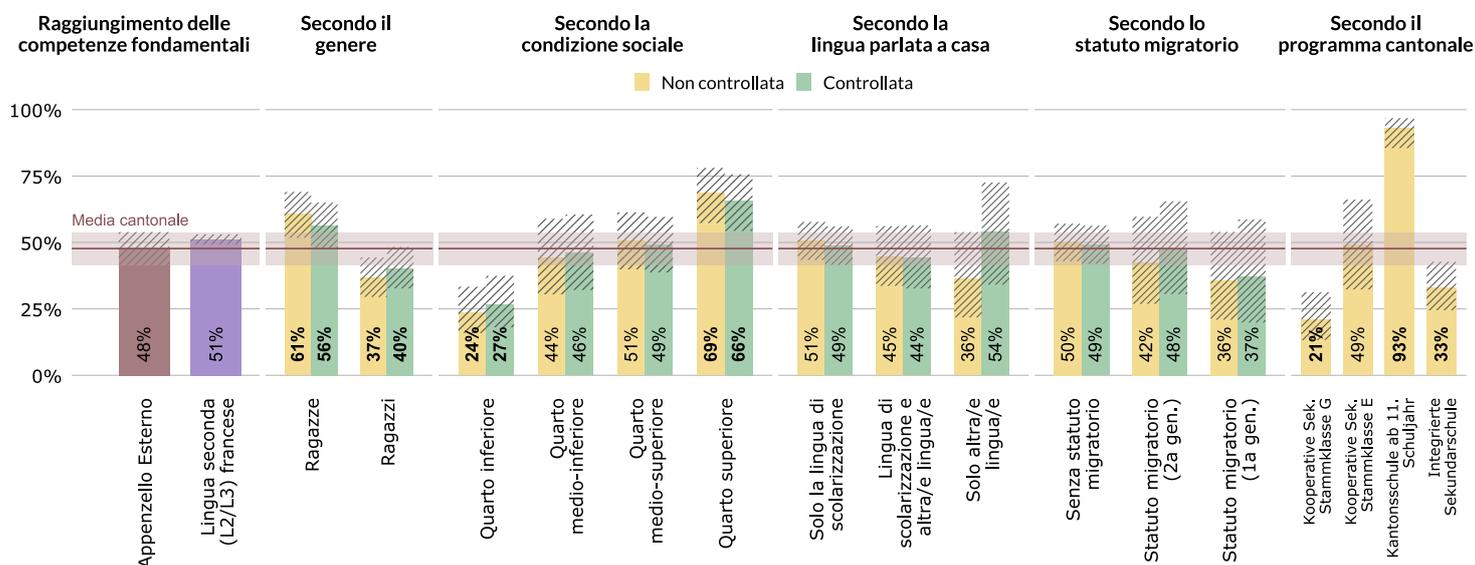
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta





Appenzello Interno

Popolazione e campione

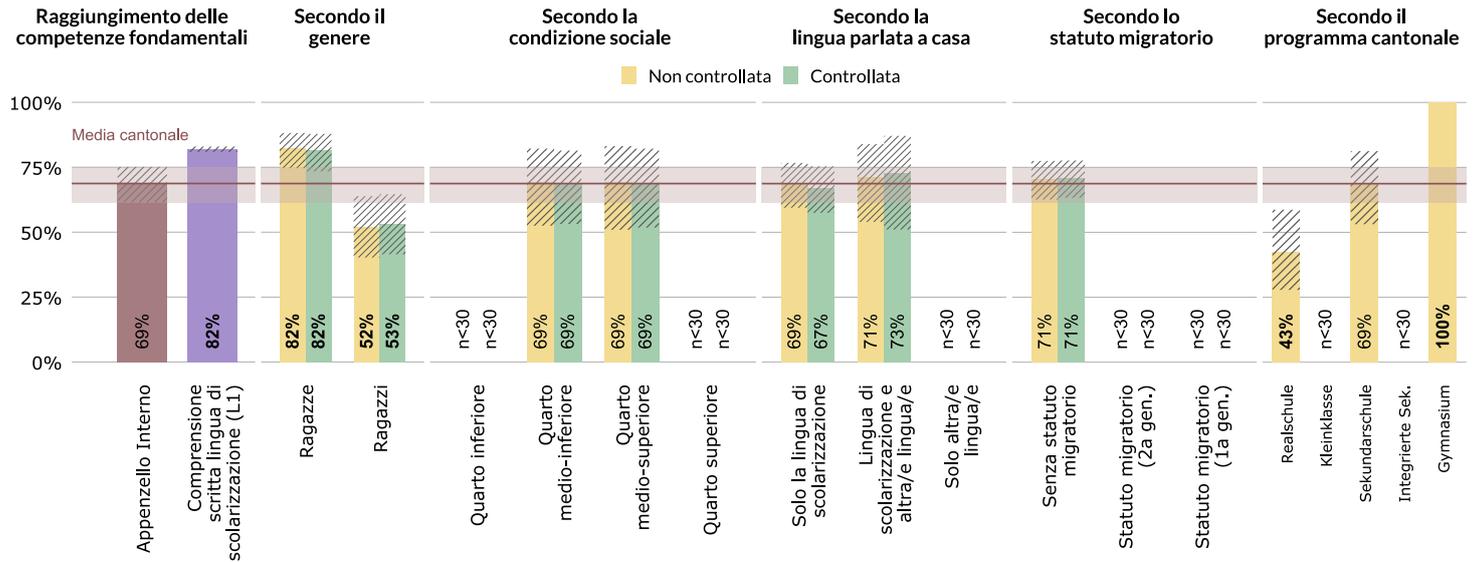
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.0%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.0%
Copertura stimata: 100.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 166	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 97.0%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 149	

Caratteristiche della popolazione cantonale

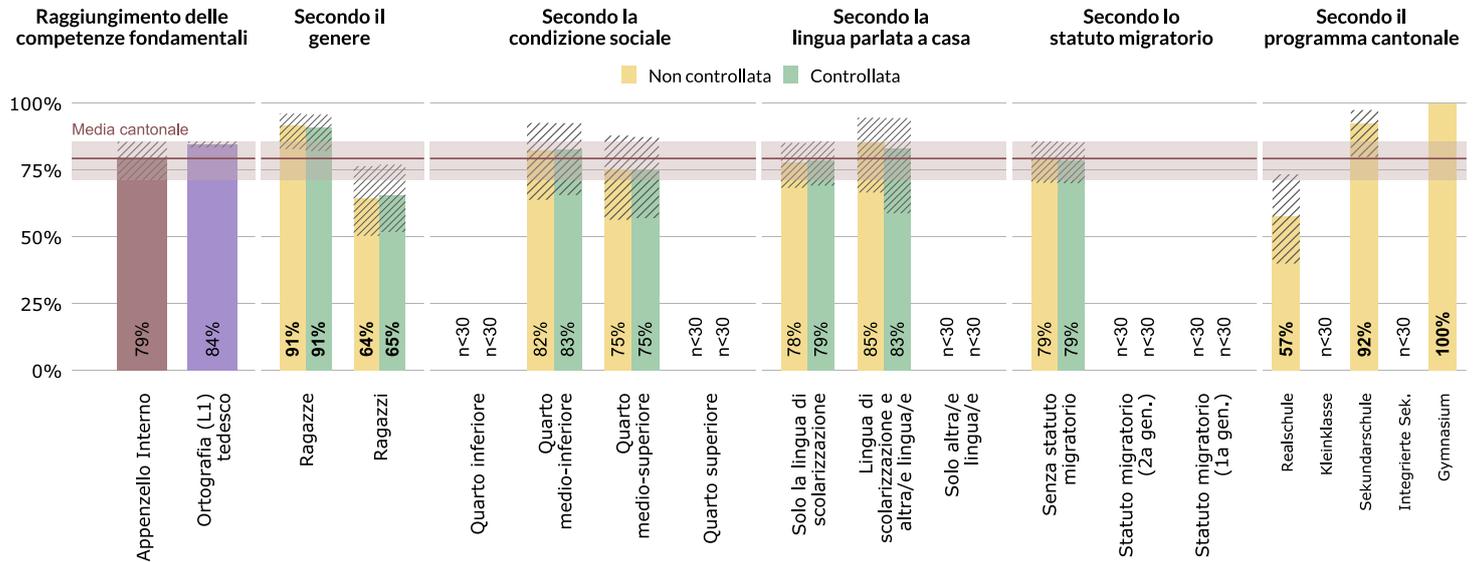


Raggiungimento delle competenze fondamentali

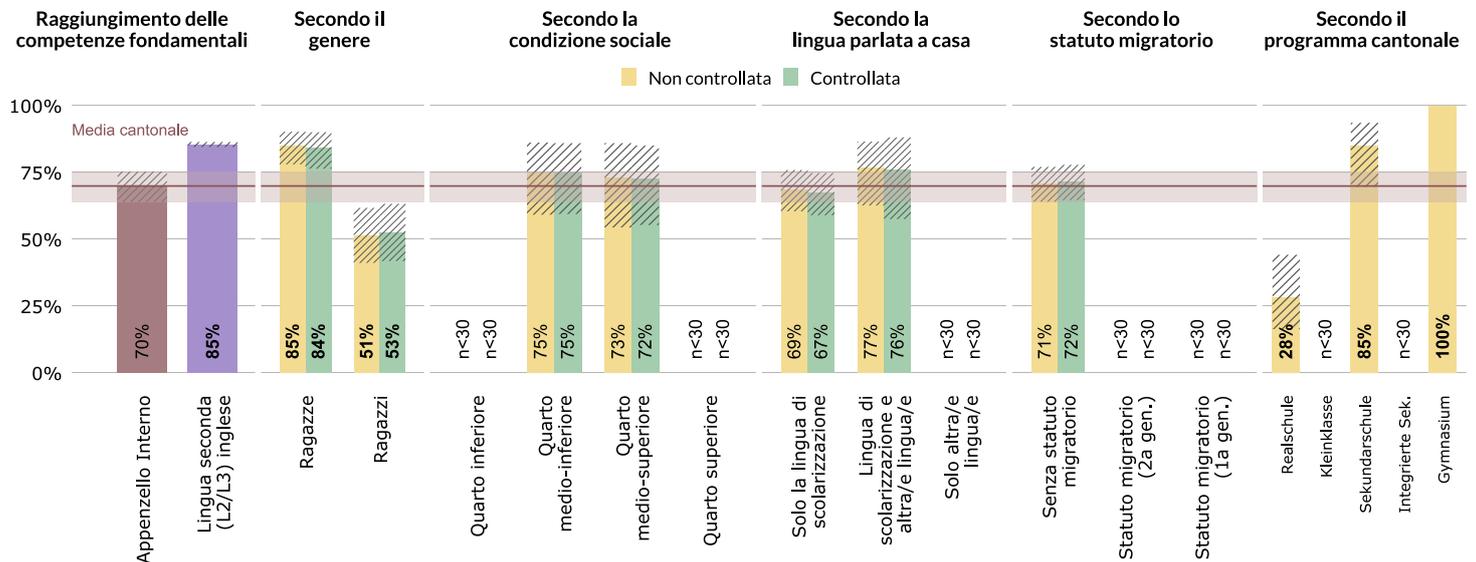
L1 Tedesco – Comprensione scritta



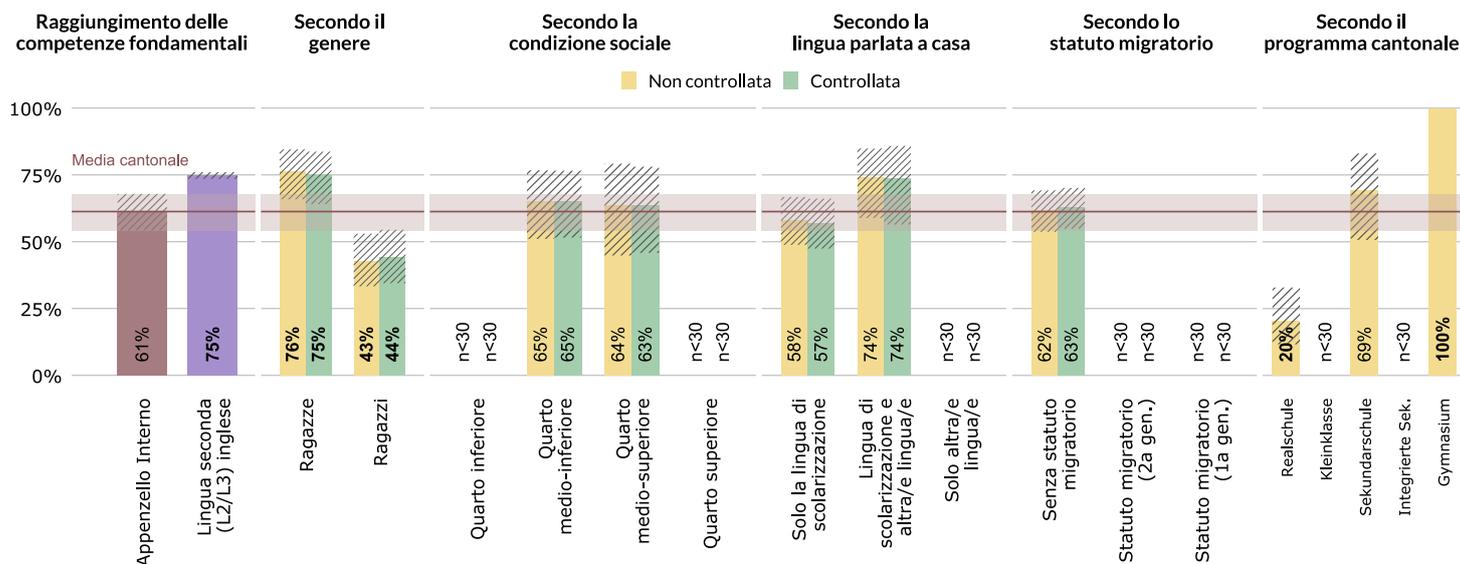
L1 Tedesco – Ortografia



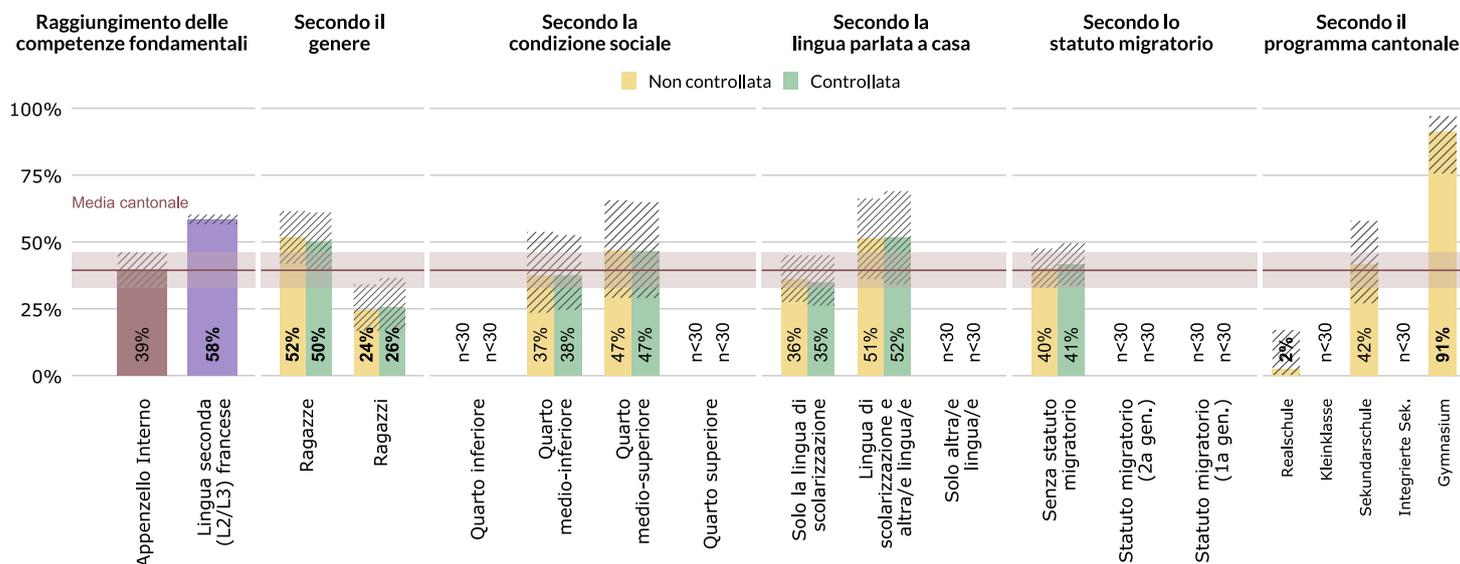
L2 Inglese – Comprensione orale



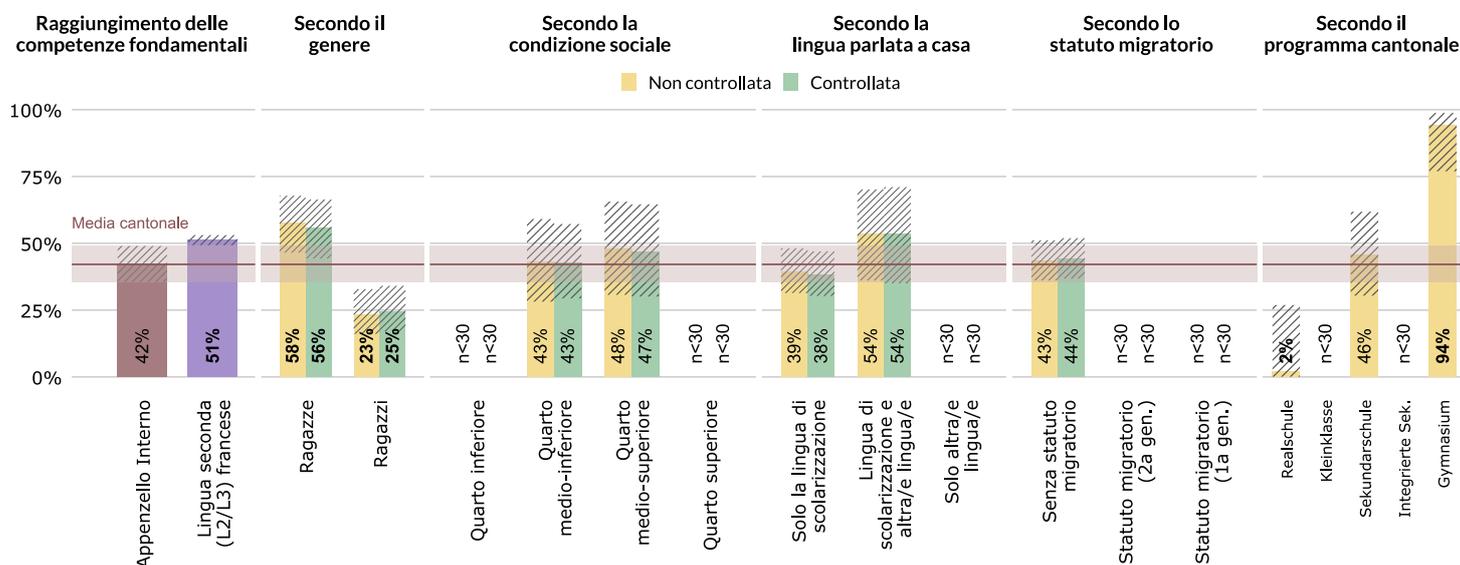
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



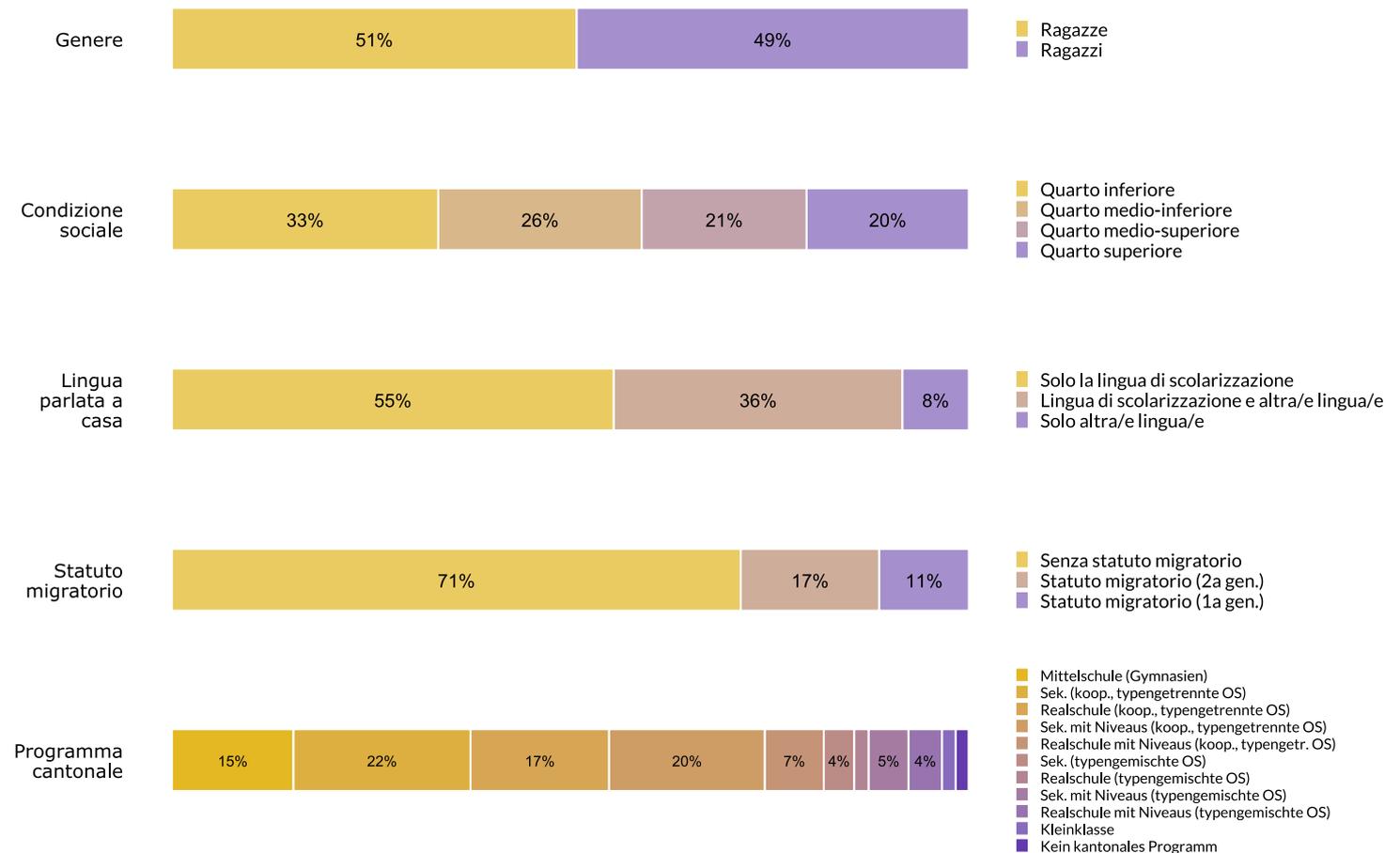


San Gallo

Popolazione e campione

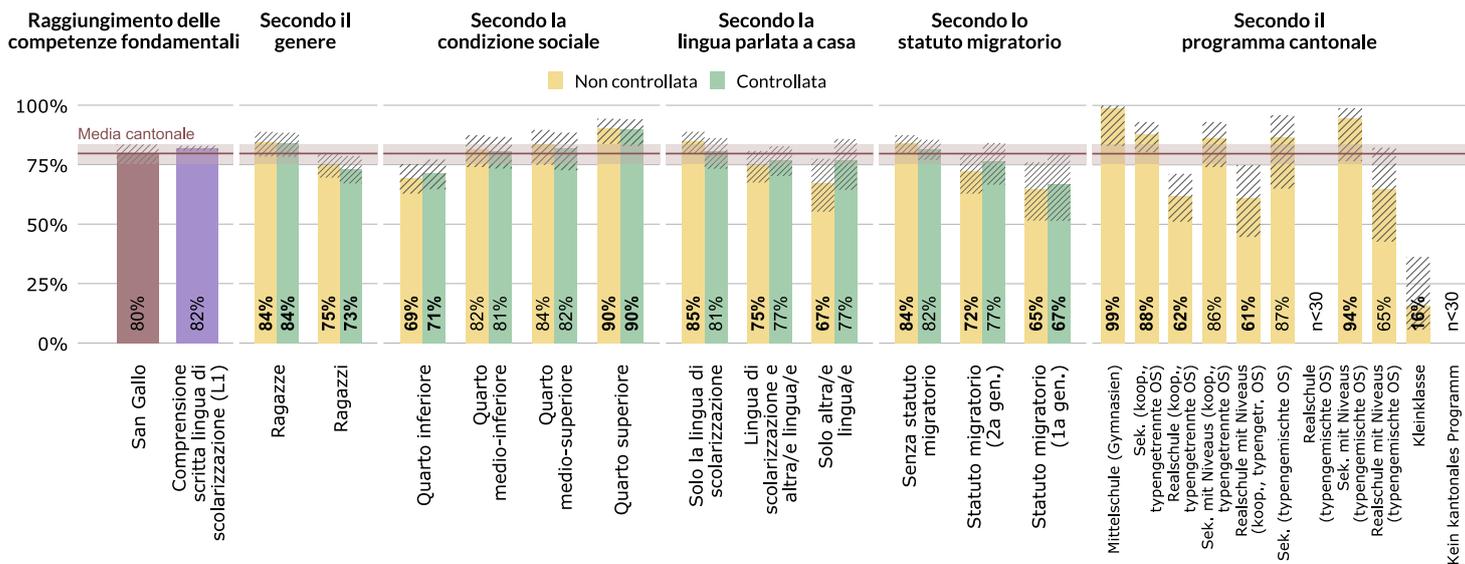
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.2%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.2%
Copertura stimata: 97.6%	
Dimensione della popolazione VECOF: 5'292	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.5%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 949	

Caratteristiche della popolazione cantonale

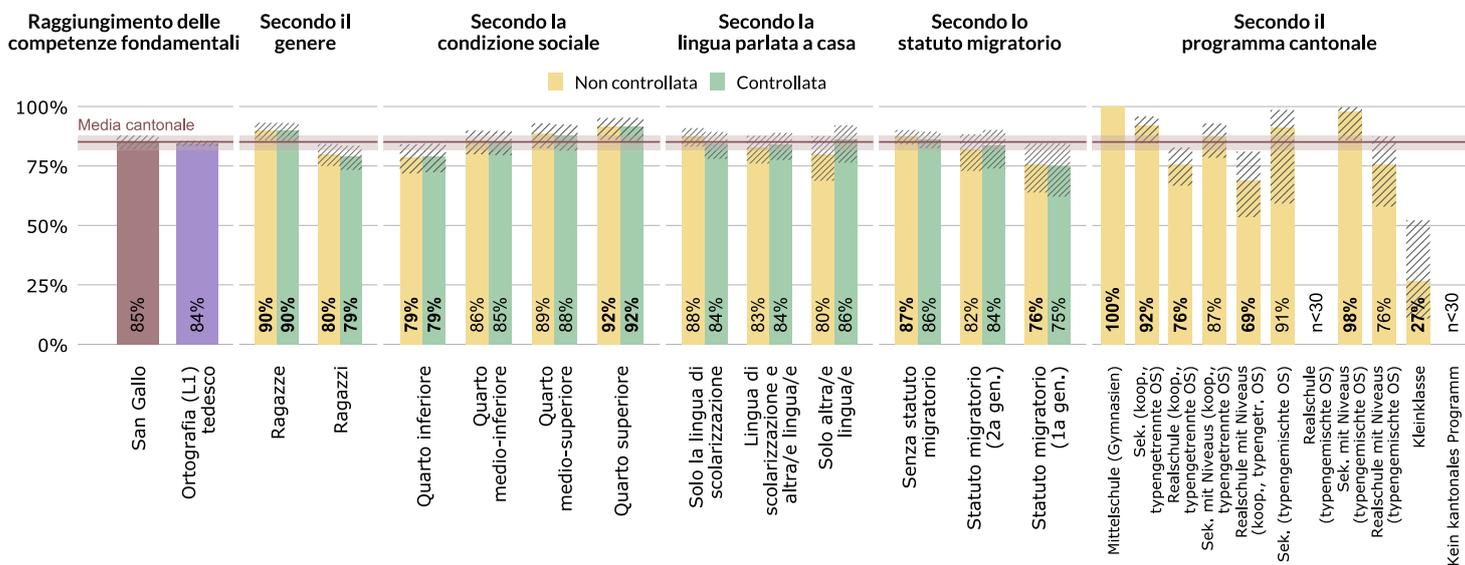


Raggiungimento delle competenze fondamentali

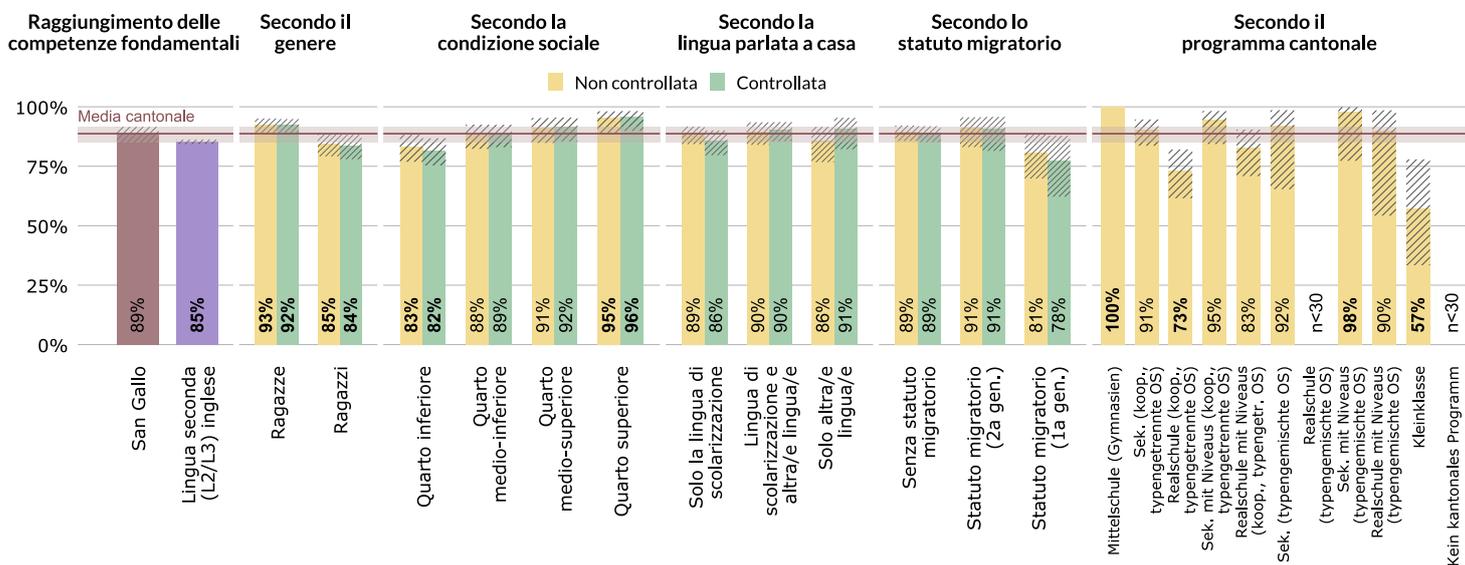
L1 Tedesco – Comprensione scritta



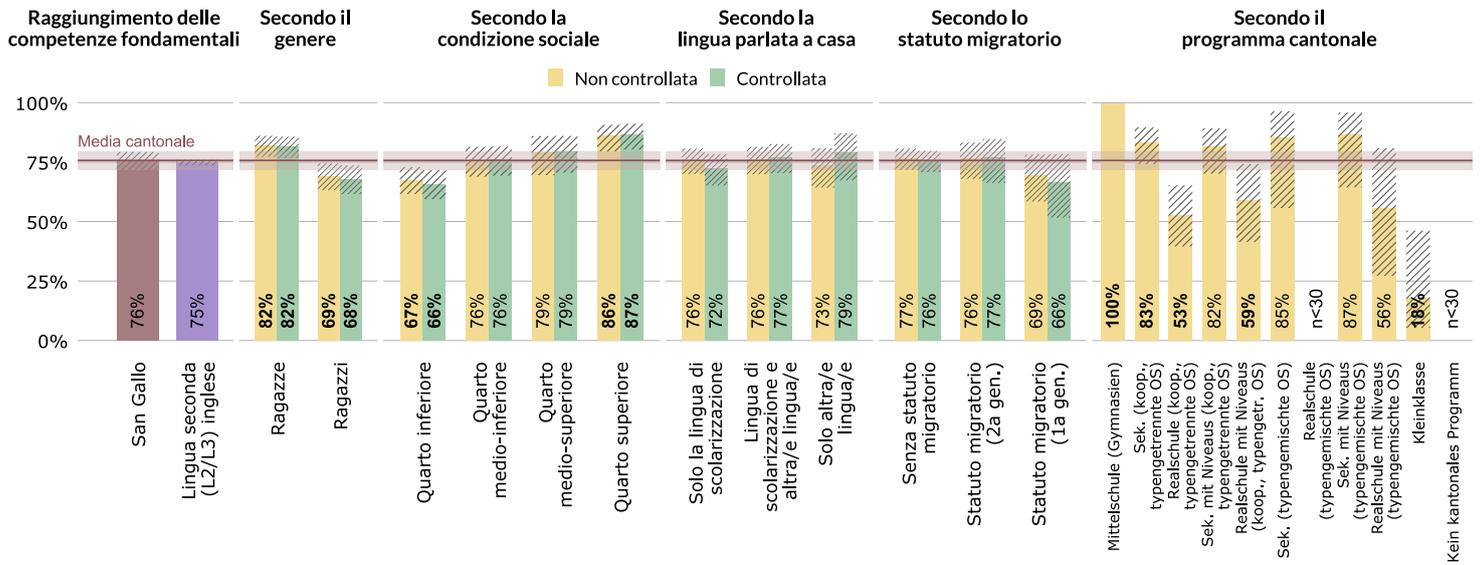
L1 Tedesco – Ortografia



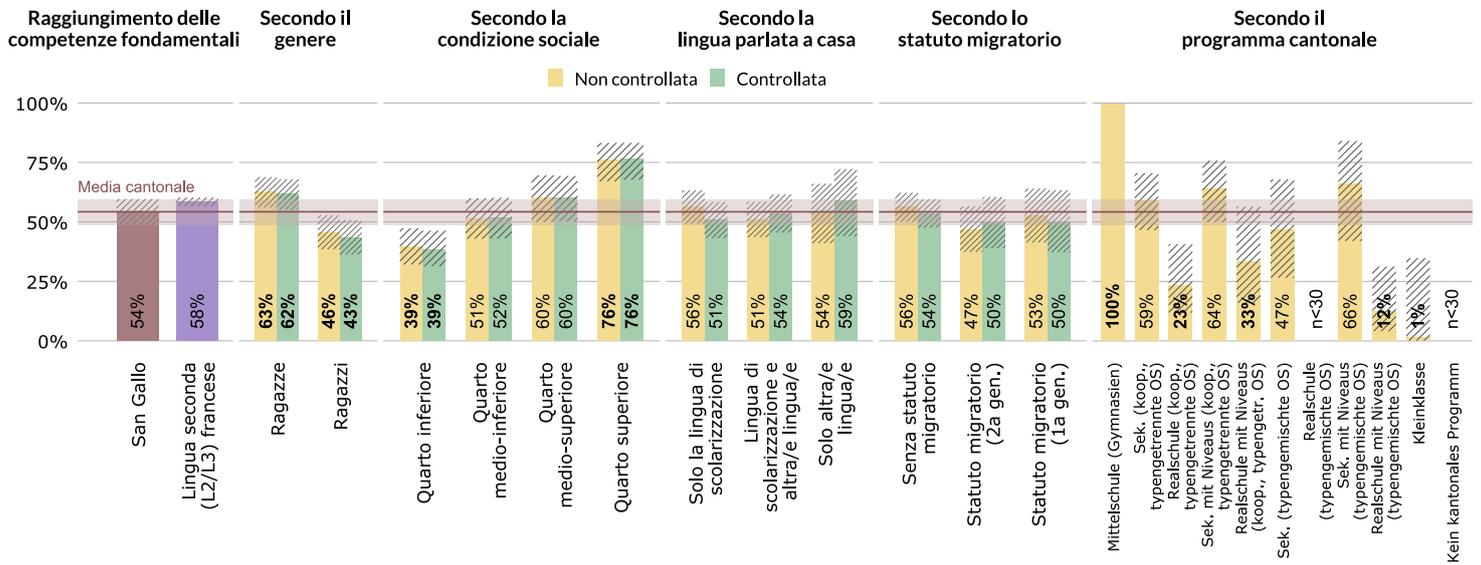
L2 Inglese – Comprensione orale



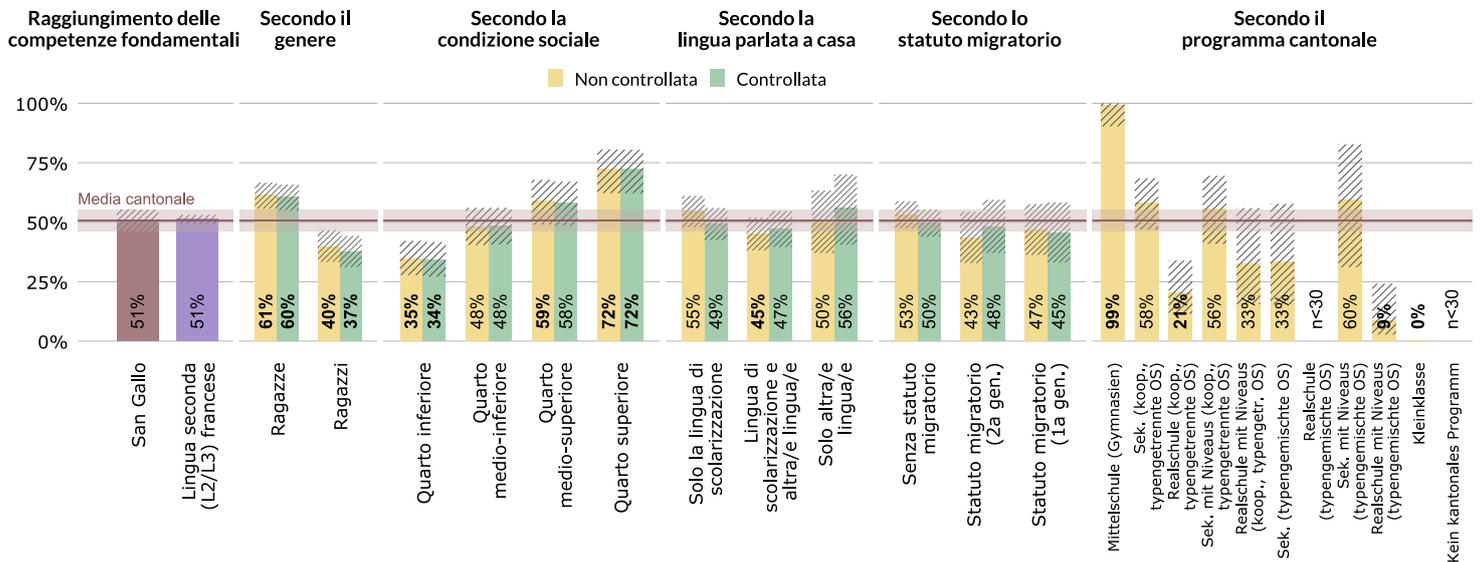
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



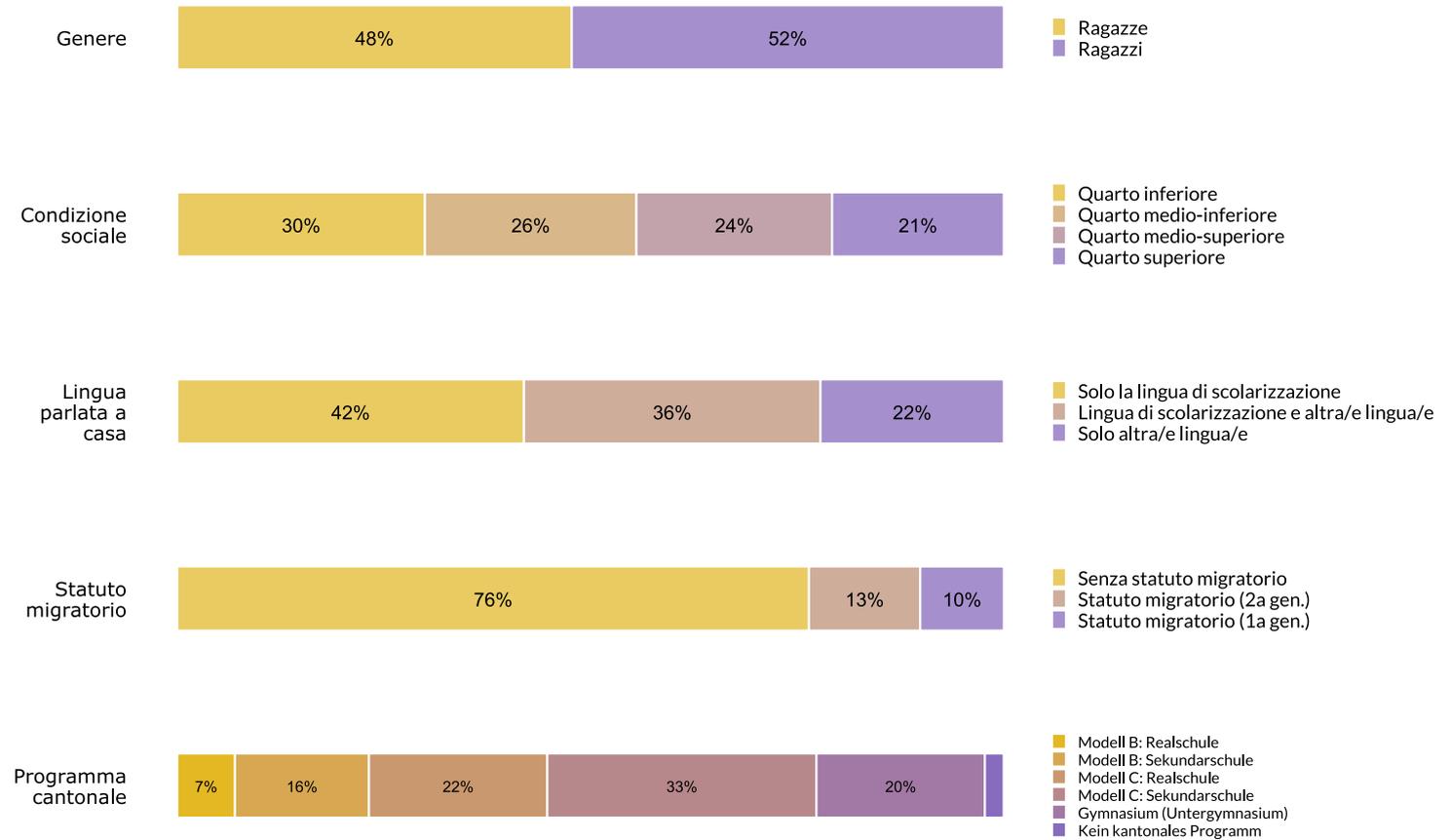


Grigioni

Popolazione e campione

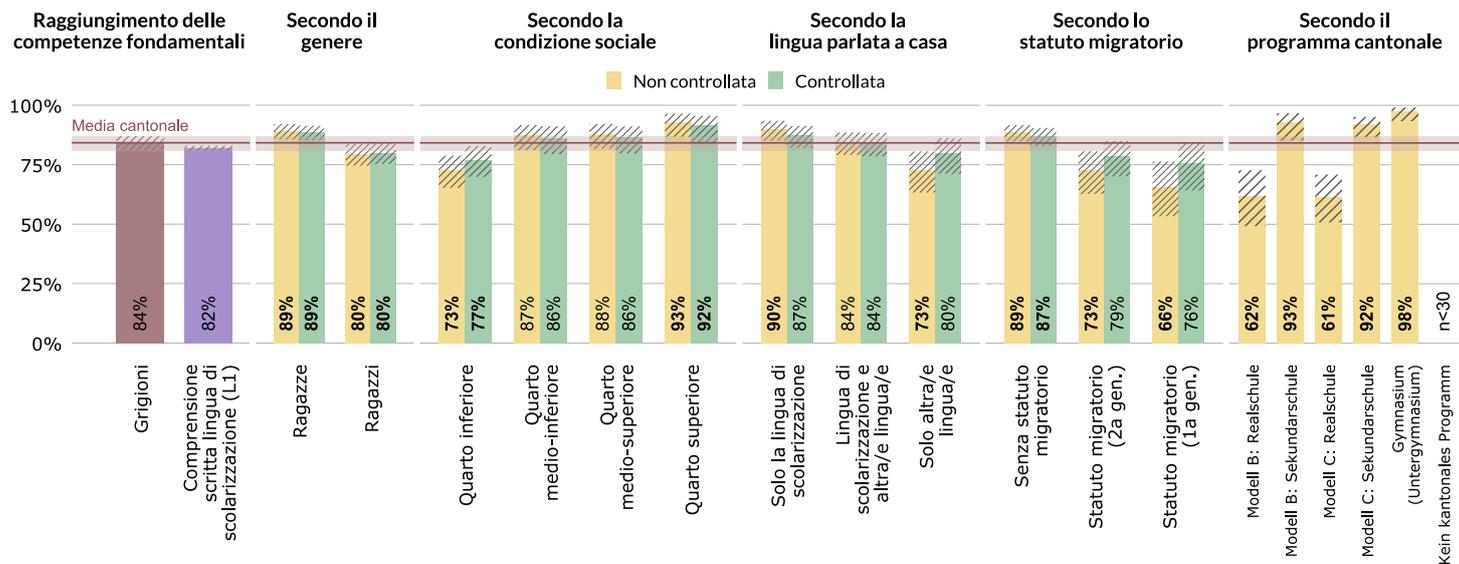
Disegno campionario: design misto (vedi anche Tomasik & Bollmann, 2025)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.8%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.8%
Copertura stimata: 97.4%	
Dimensione della popolazione VECOF: 1'613	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 93.1%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 840	

Caratteristiche della popolazione cantonale

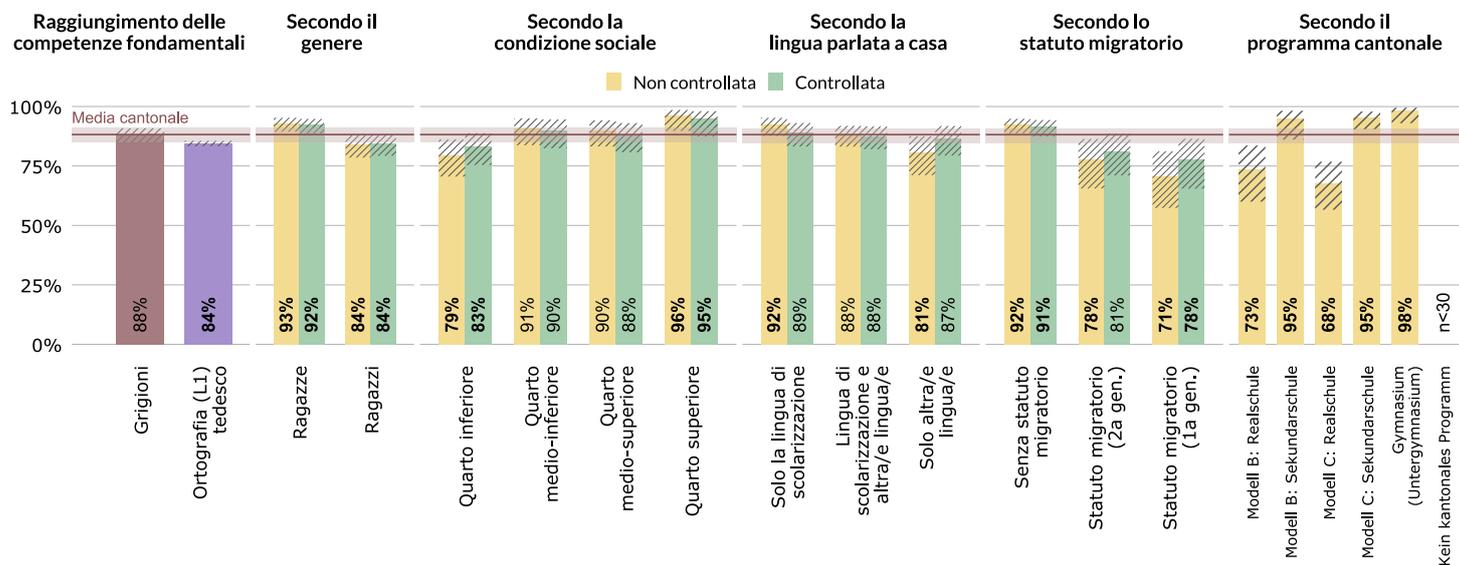


Raggiungimento delle competenze fondamentali

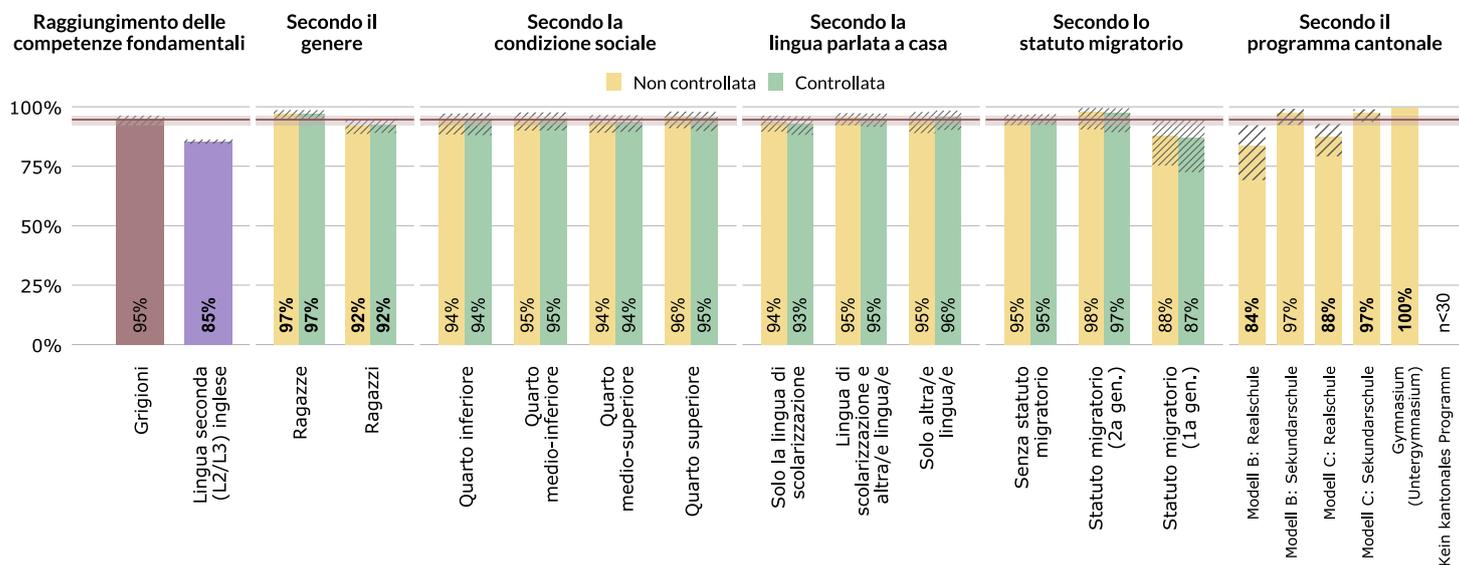
L1 Tedesco/Italiano – Comprensione scritta



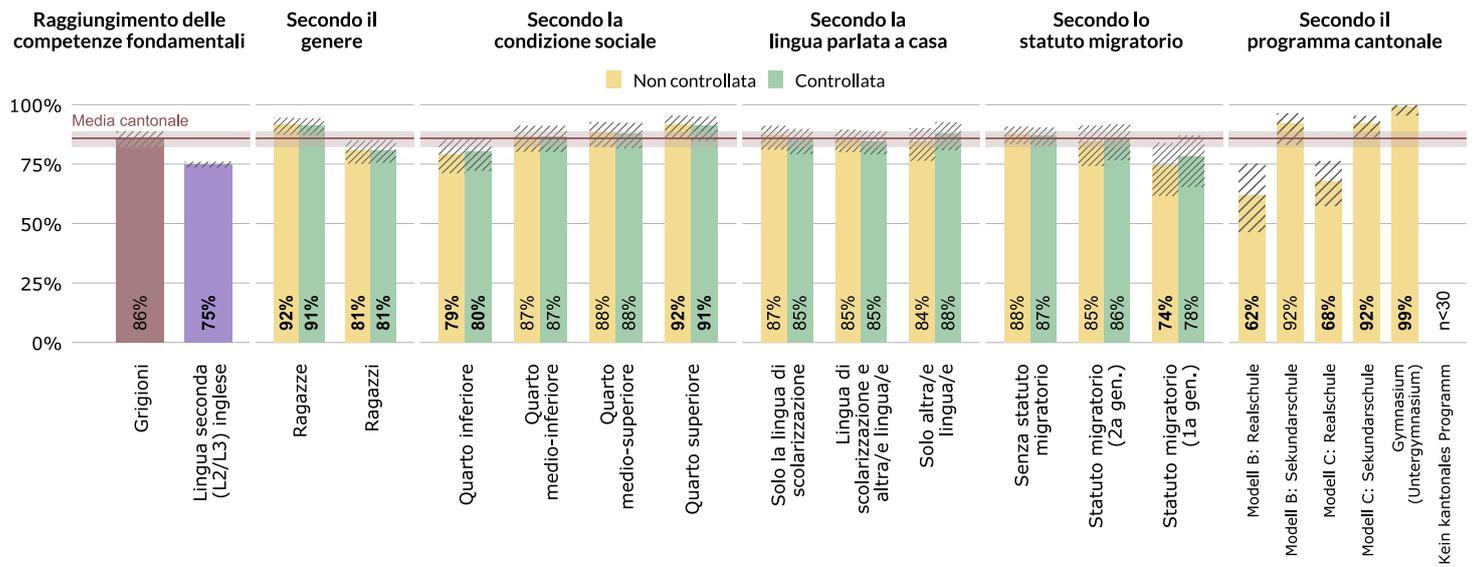
L1 Tedesco – Ortografia



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



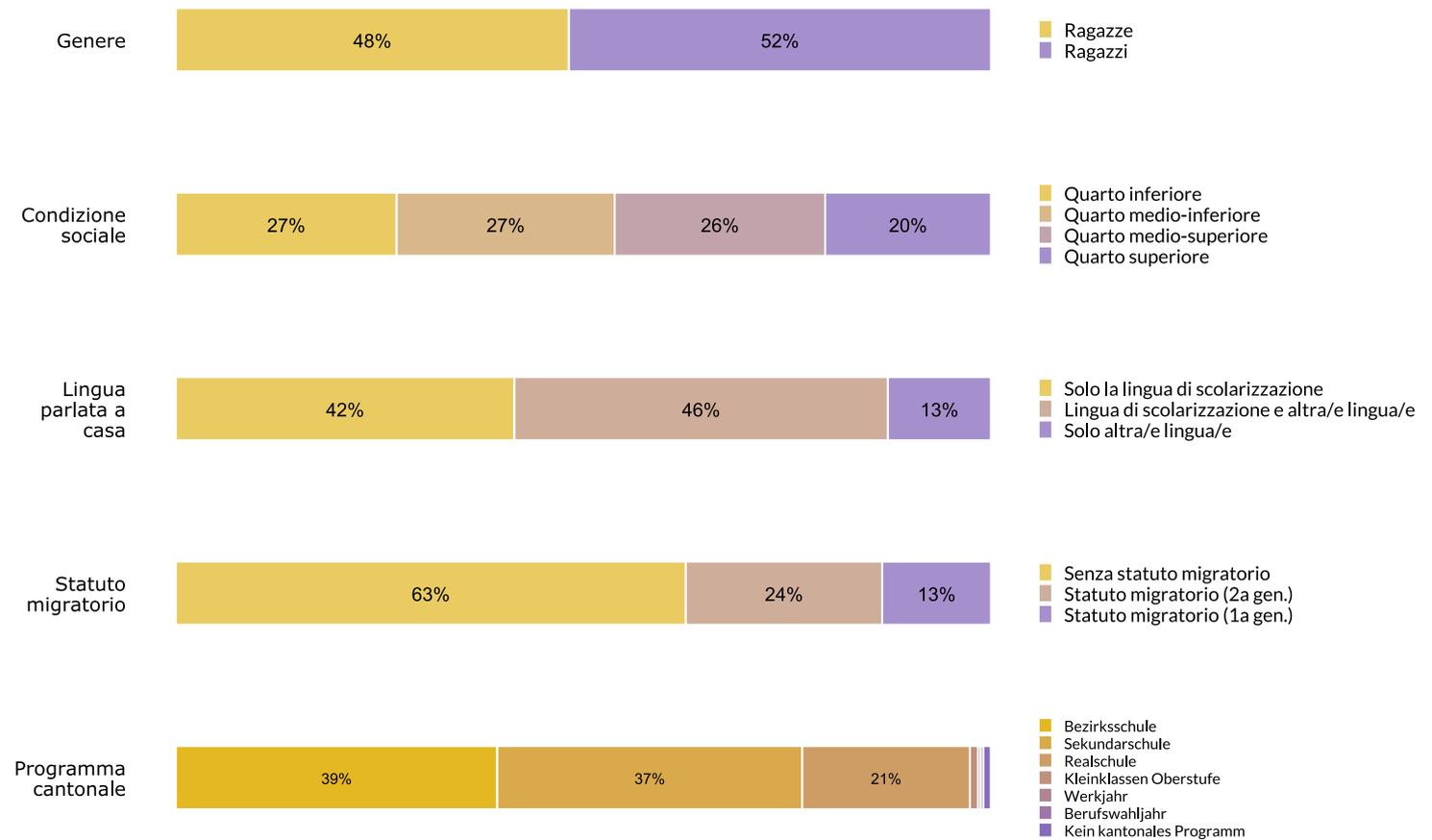


Argovia

Popolazione e campione

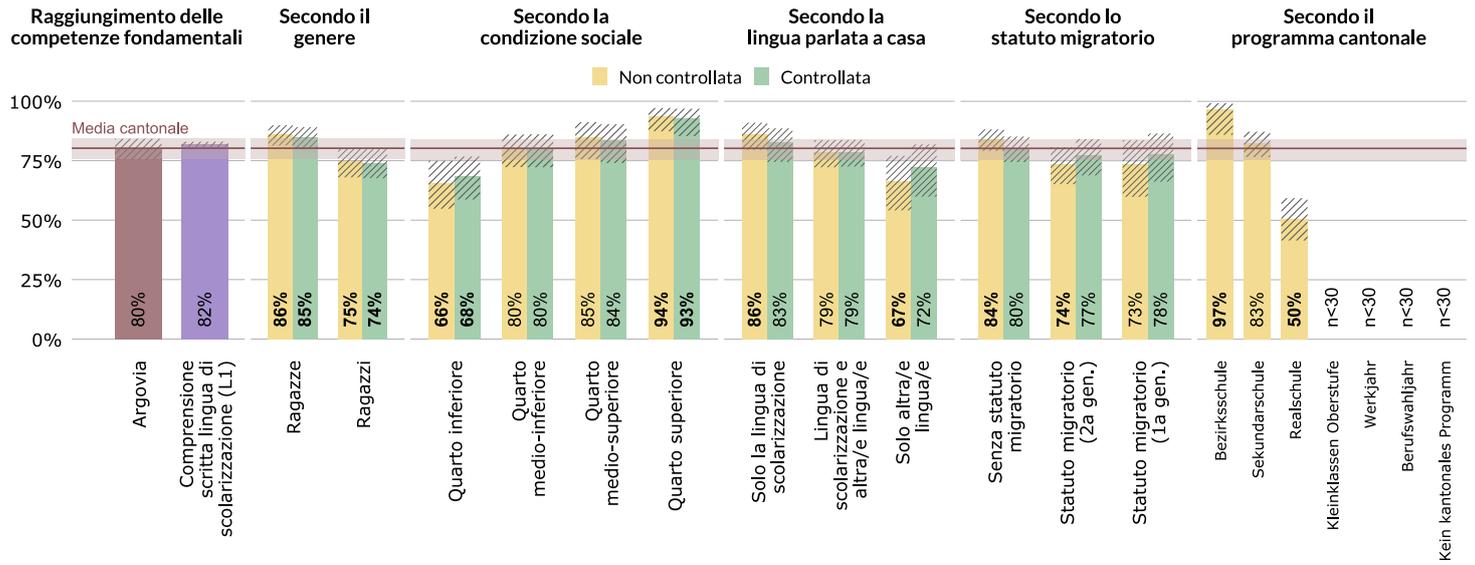
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.3%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 0.9%
Copertura stimata: 96.8%	
Dimensione della popolazione VECOF: 6'064	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 90.5%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 937	

Caratteristiche della popolazione cantonale

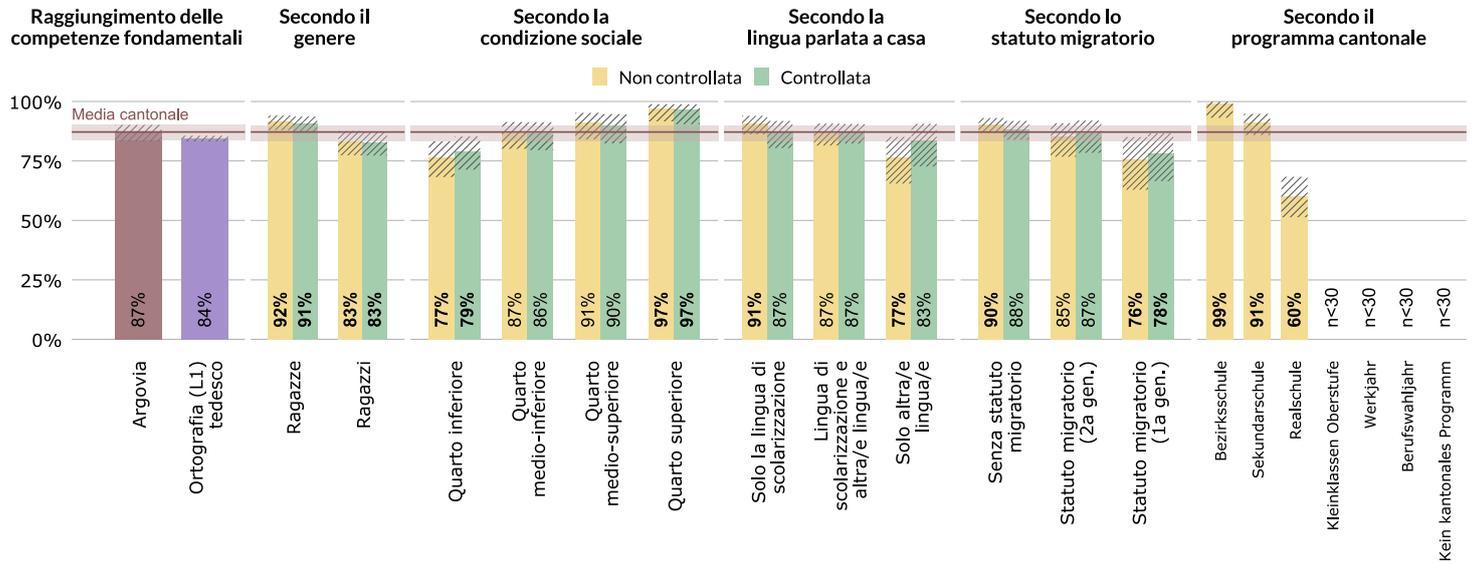


Raggiungimento delle competenze fondamentali

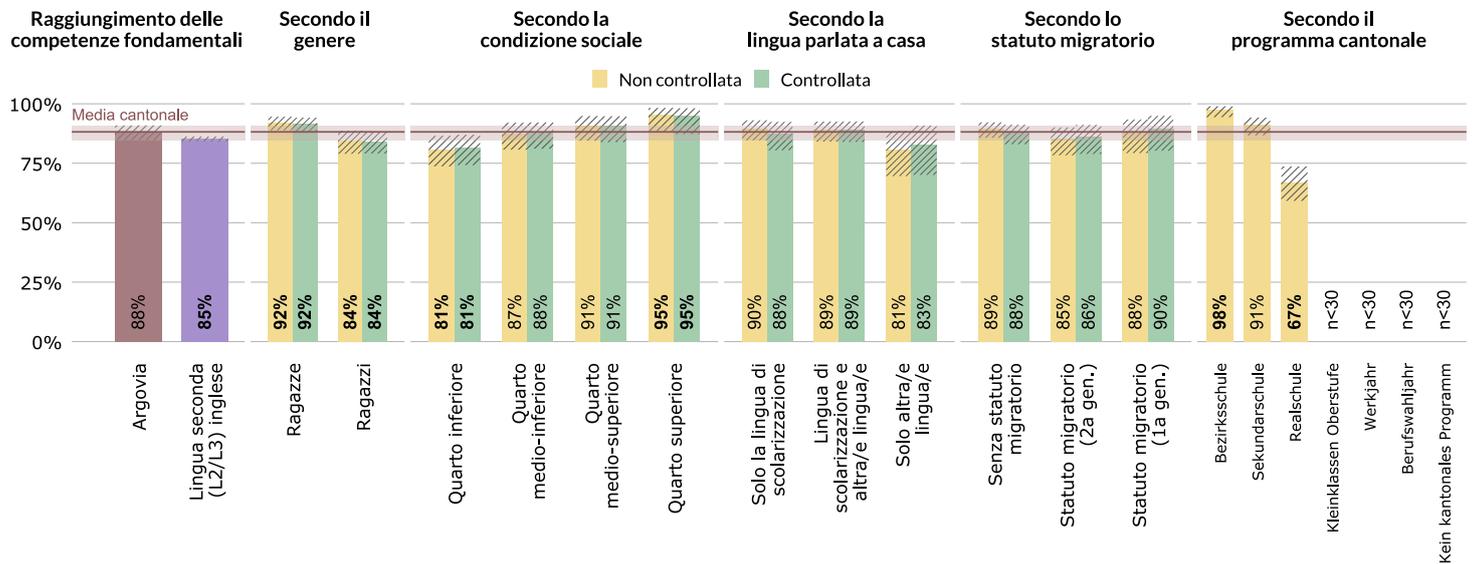
L1 Tedesco – Comprensione scritta



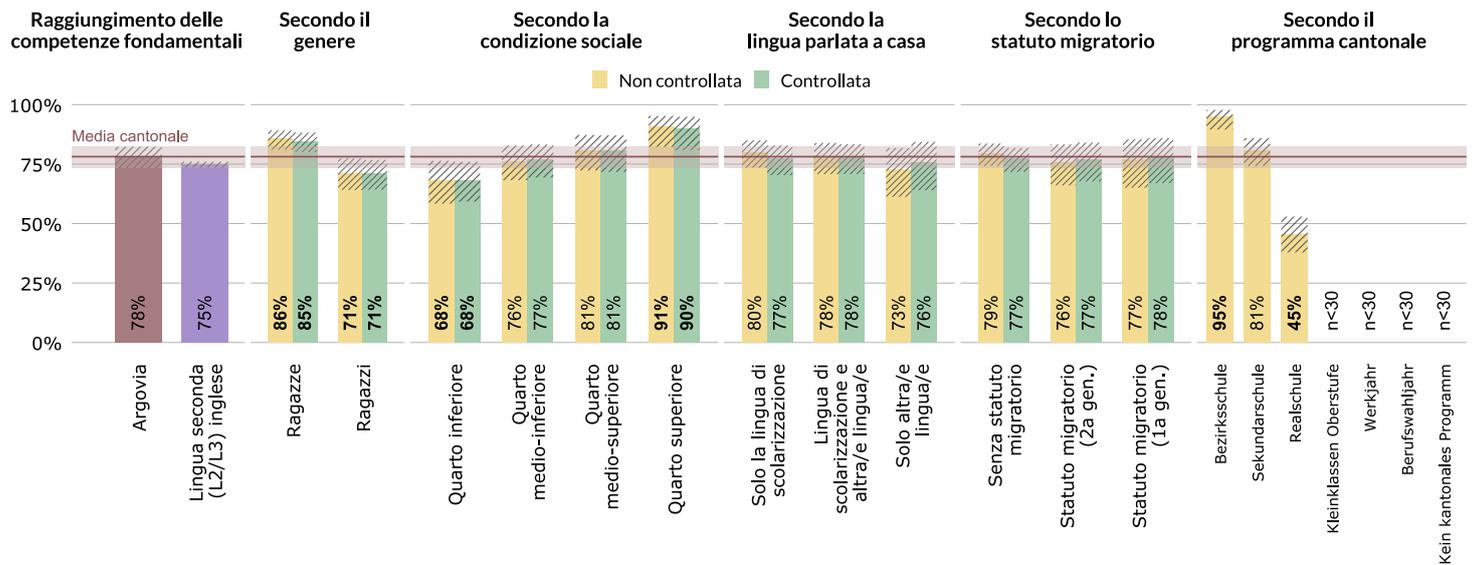
L1 Tedesco – Ortografia



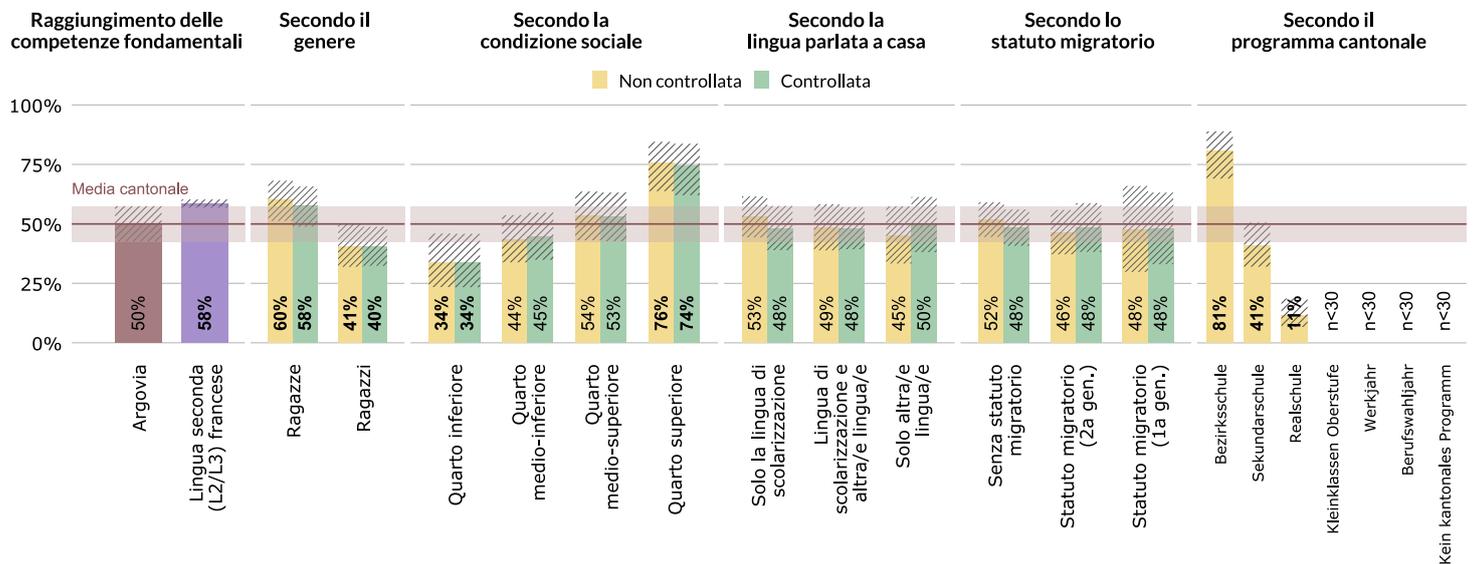
L2 Inglese – Comprensione orale



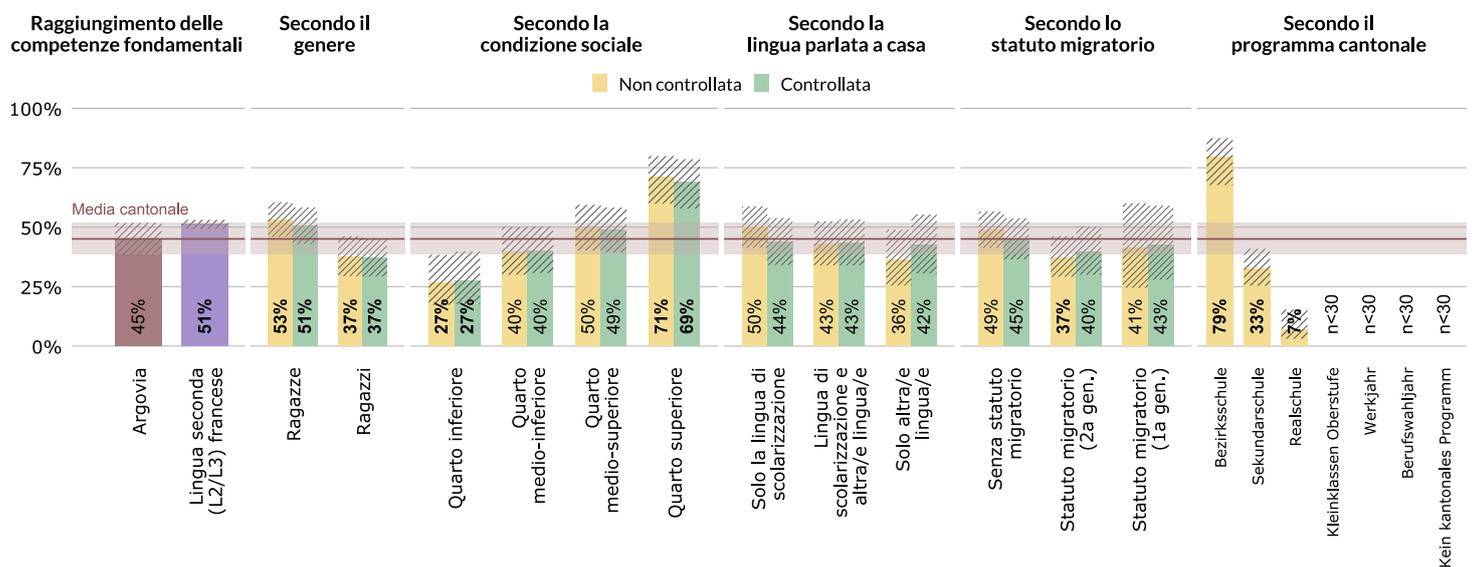
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta



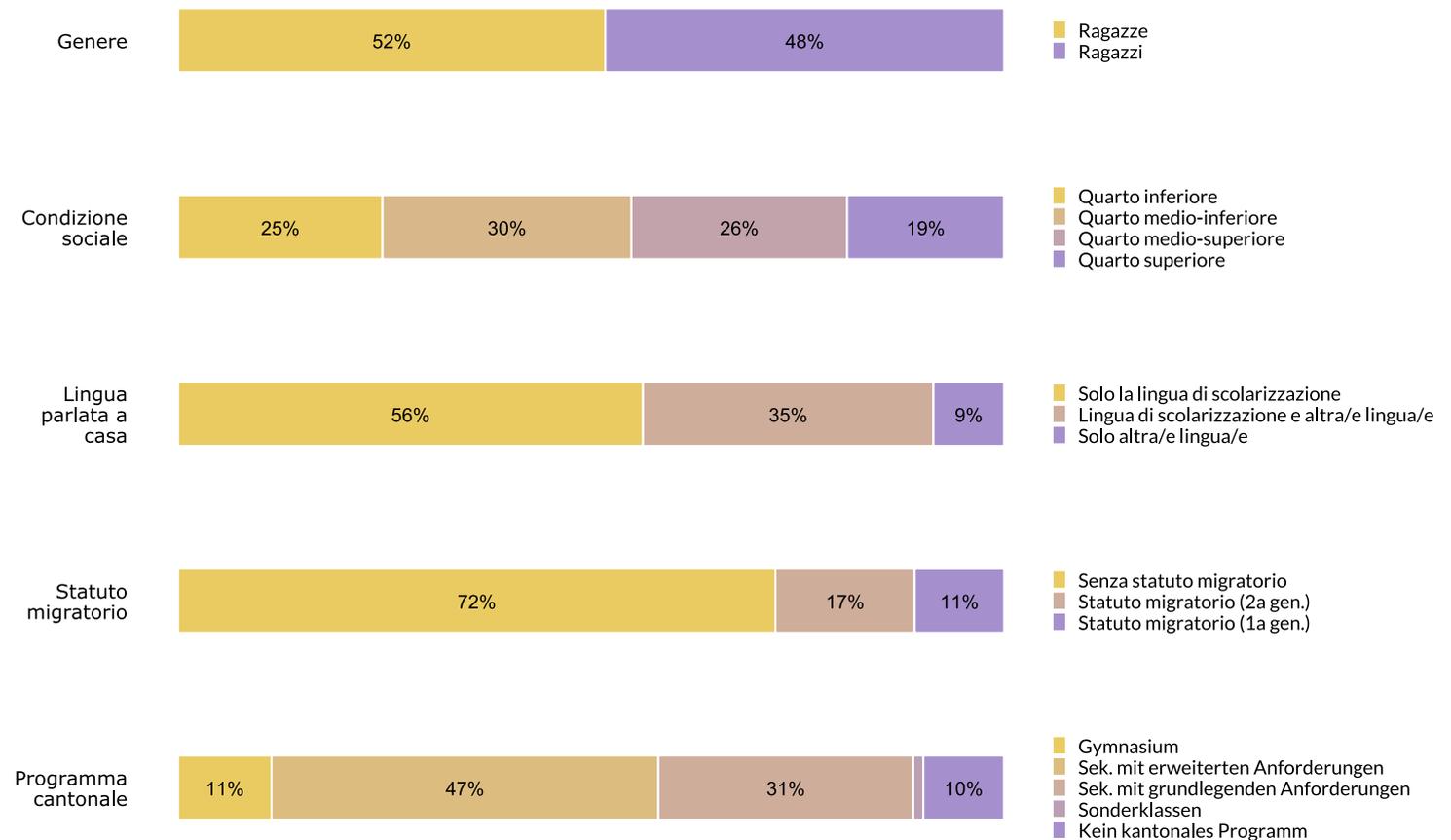


Turgovia

Popolazione e campione

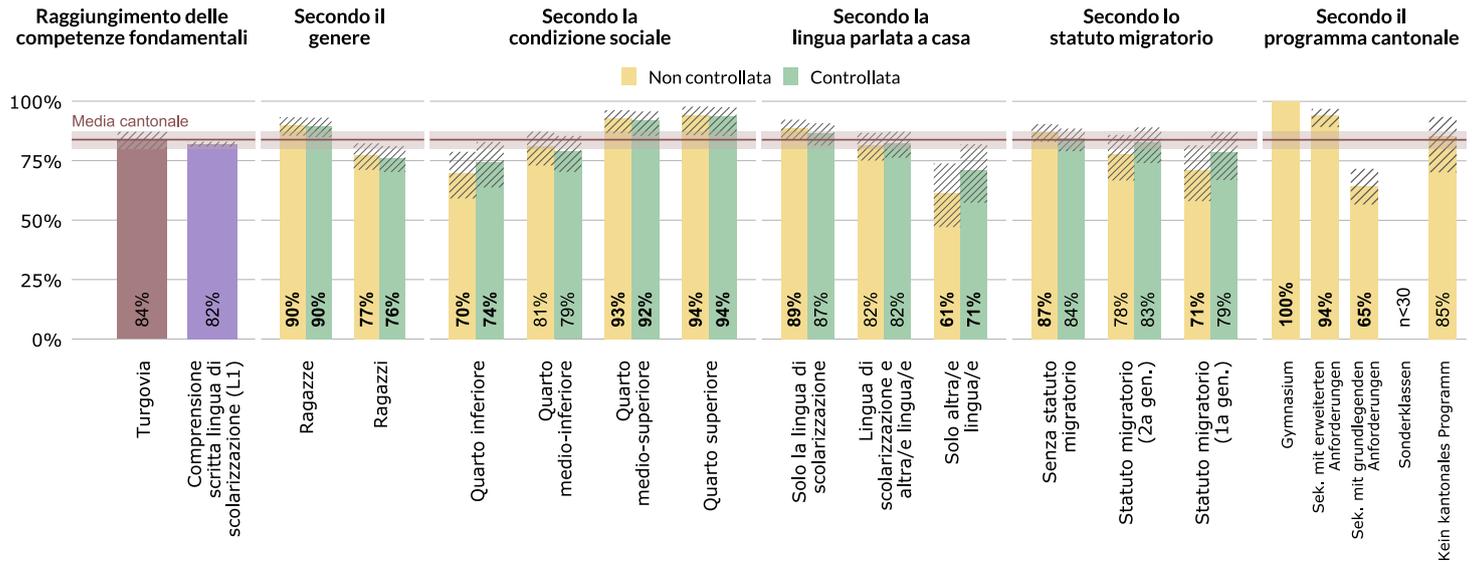
Disegno campionario: design misto	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.1%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.7%
Copertura stimata: 96.1%	
Dimensione della popolazione VECOF: 2'562	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.9%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 669	

Caratteristiche della popolazione cantonale

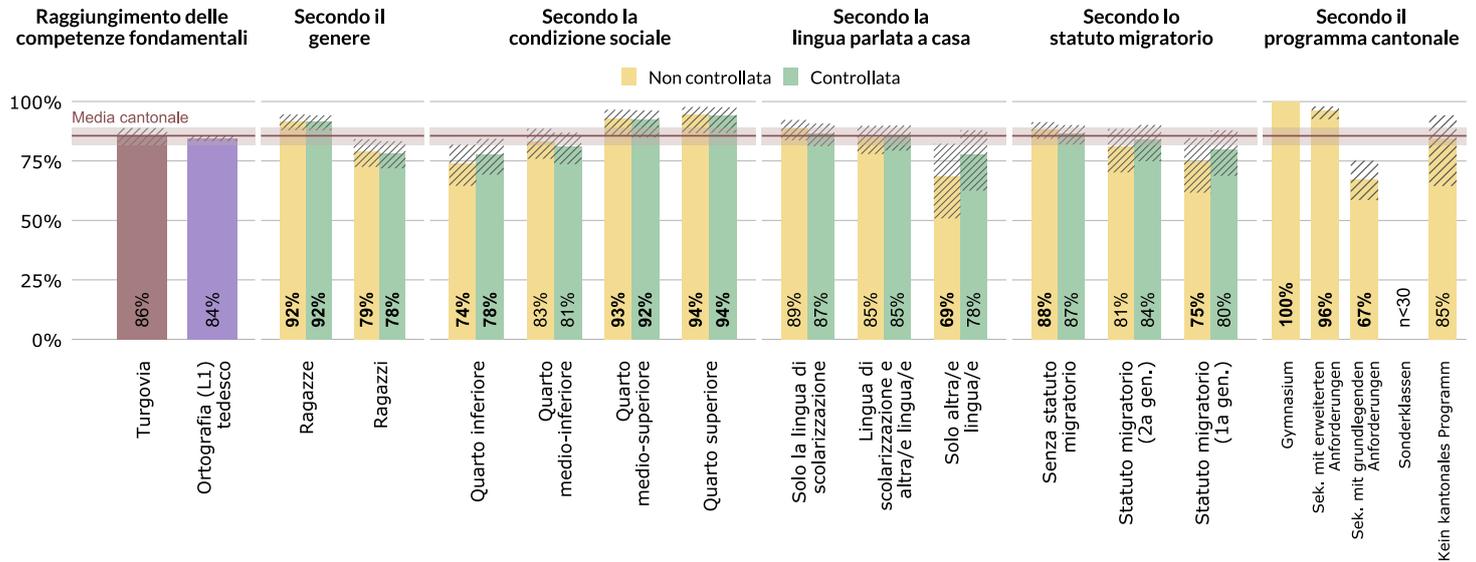


Raggiungimento delle competenze fondamentali

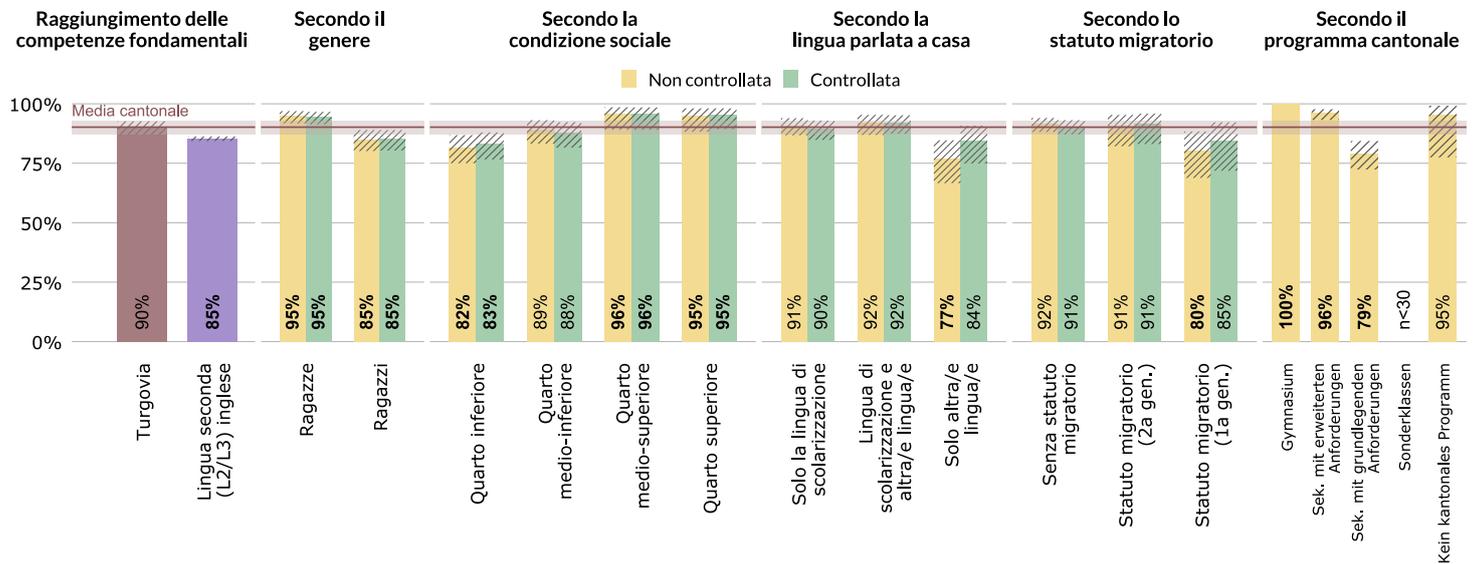
L1 Tedesco – Comprensione scritta



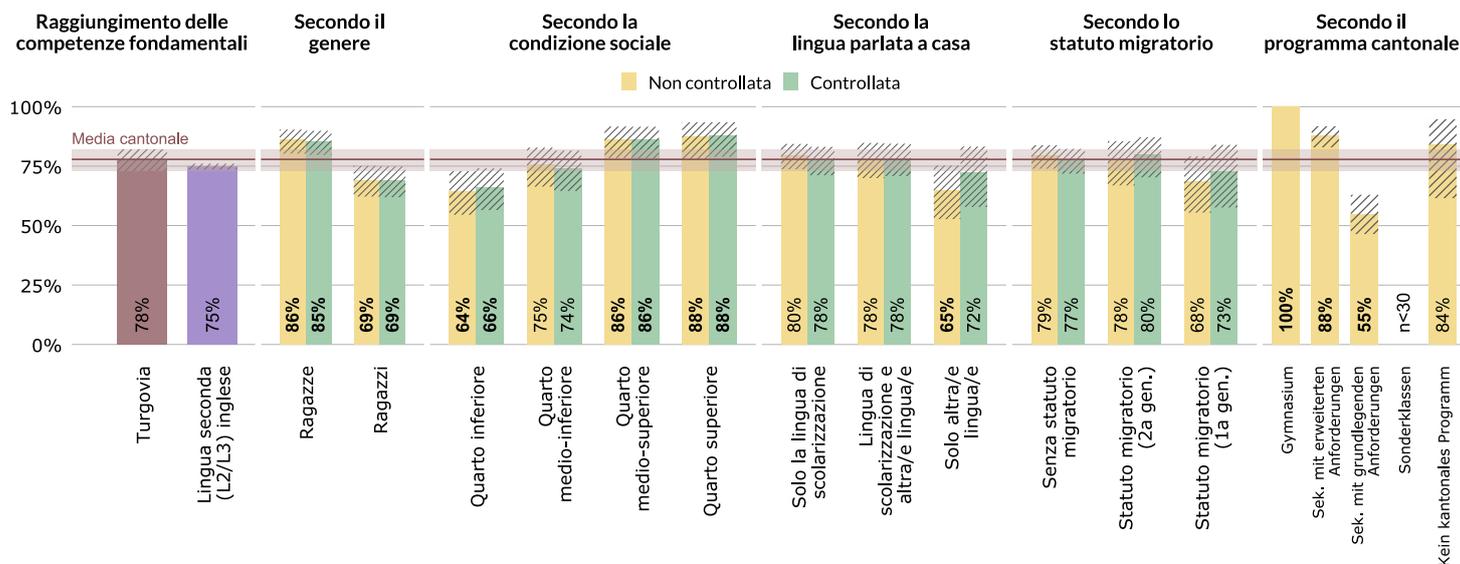
L1 Tedesco – Ortografia



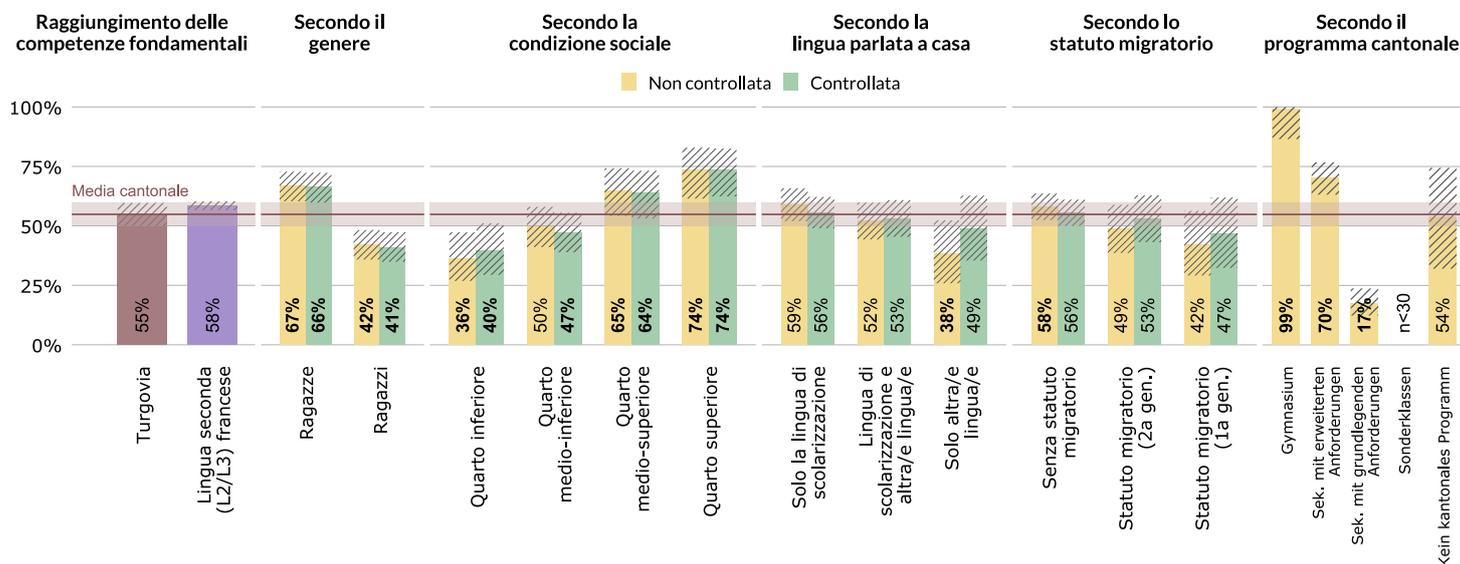
L2 Inglese – Comprensione orale



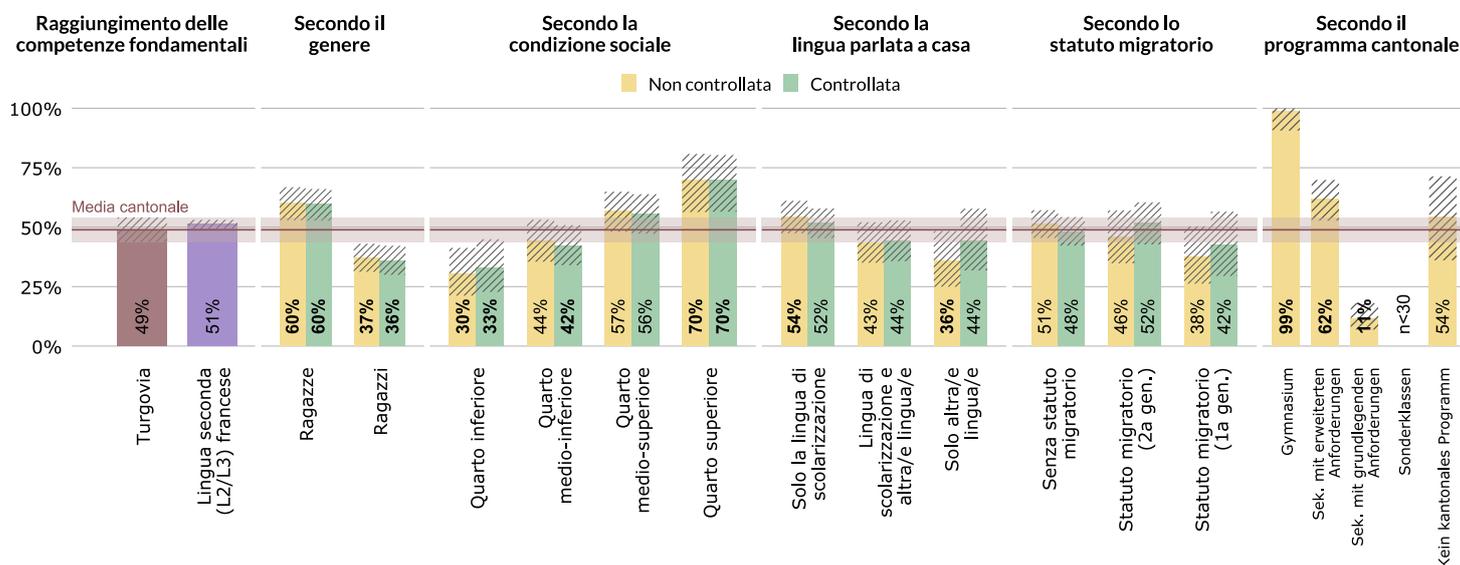
L2 Inglese – Comprensione scritta



L3 Francese – Comprensione orale



L3 Francese – Comprensione scritta





Ticino

Popolazione e campione

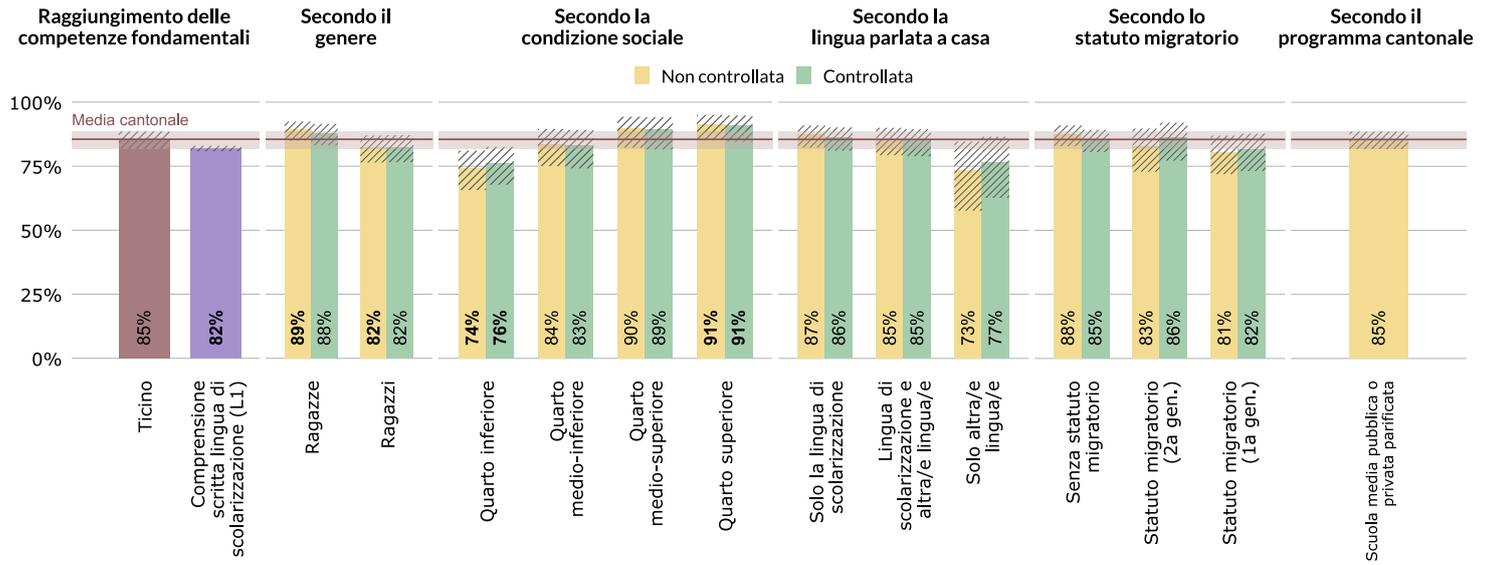
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 2.1%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.8%
Copertura stimata: 96.1%	
Dimensione della popolazione VECOF: 3'338	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 92.9%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 728	

Caratteristiche della popolazione cantonale

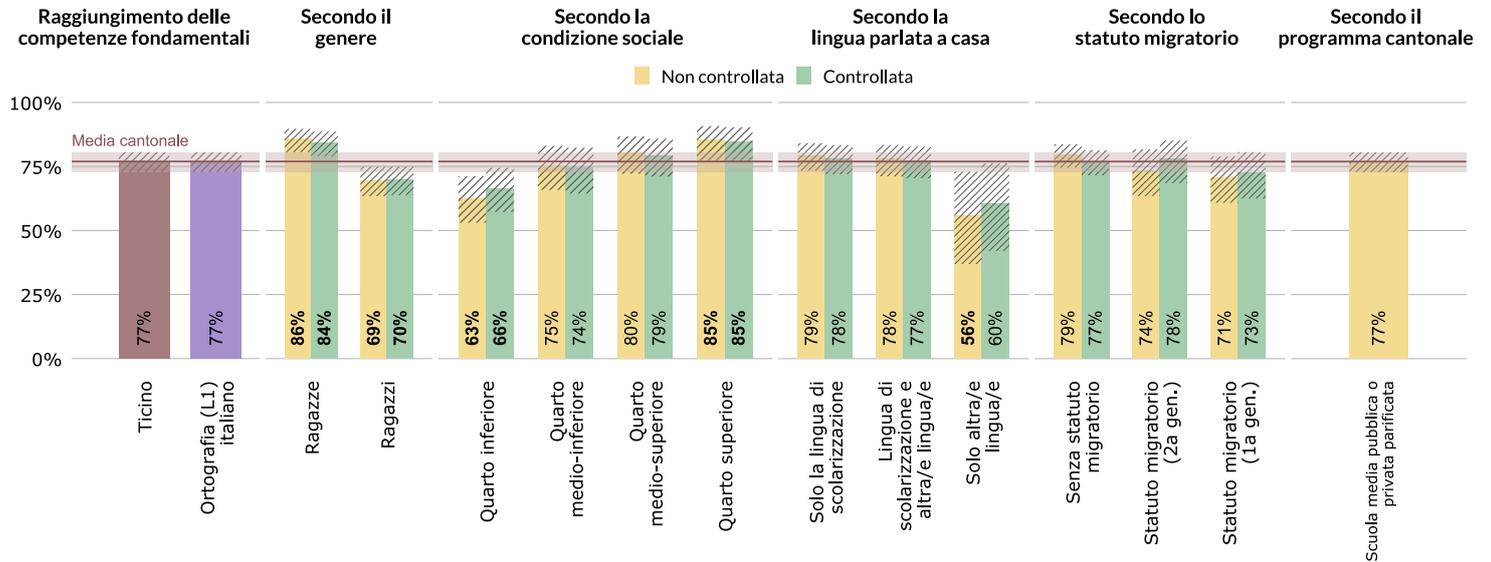


Raggiungimento delle competenze fondamentali

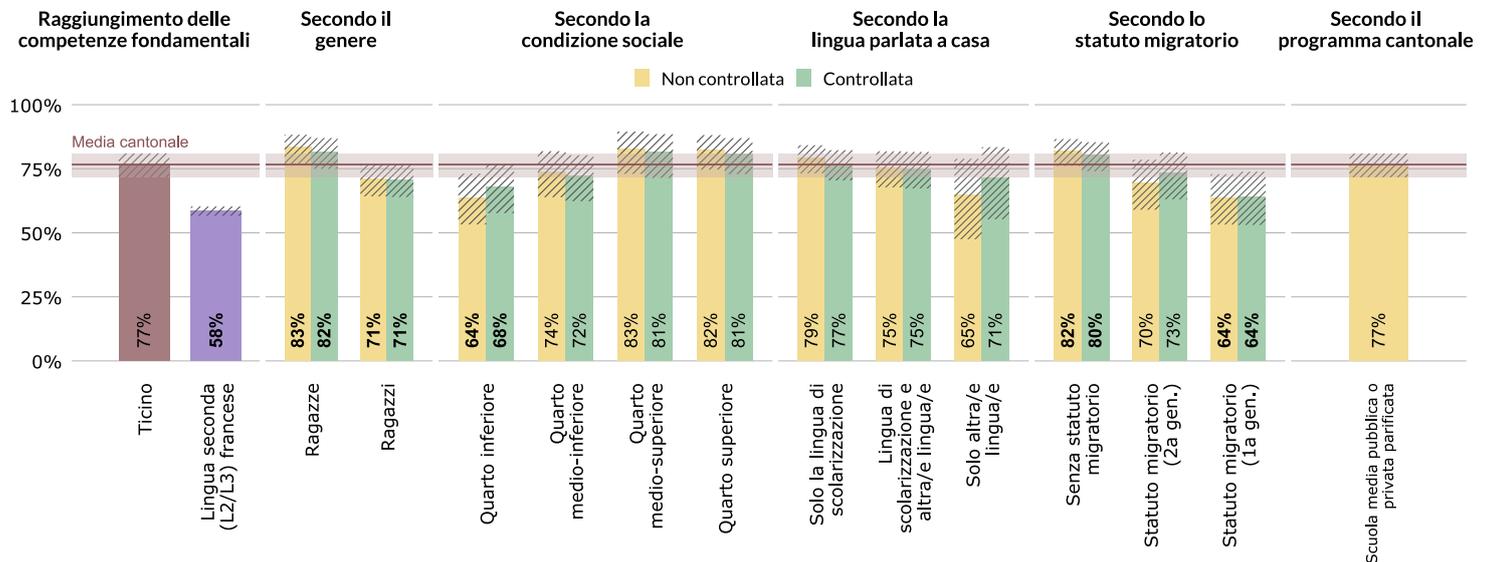
L1 Italiano – Comprensione scritta



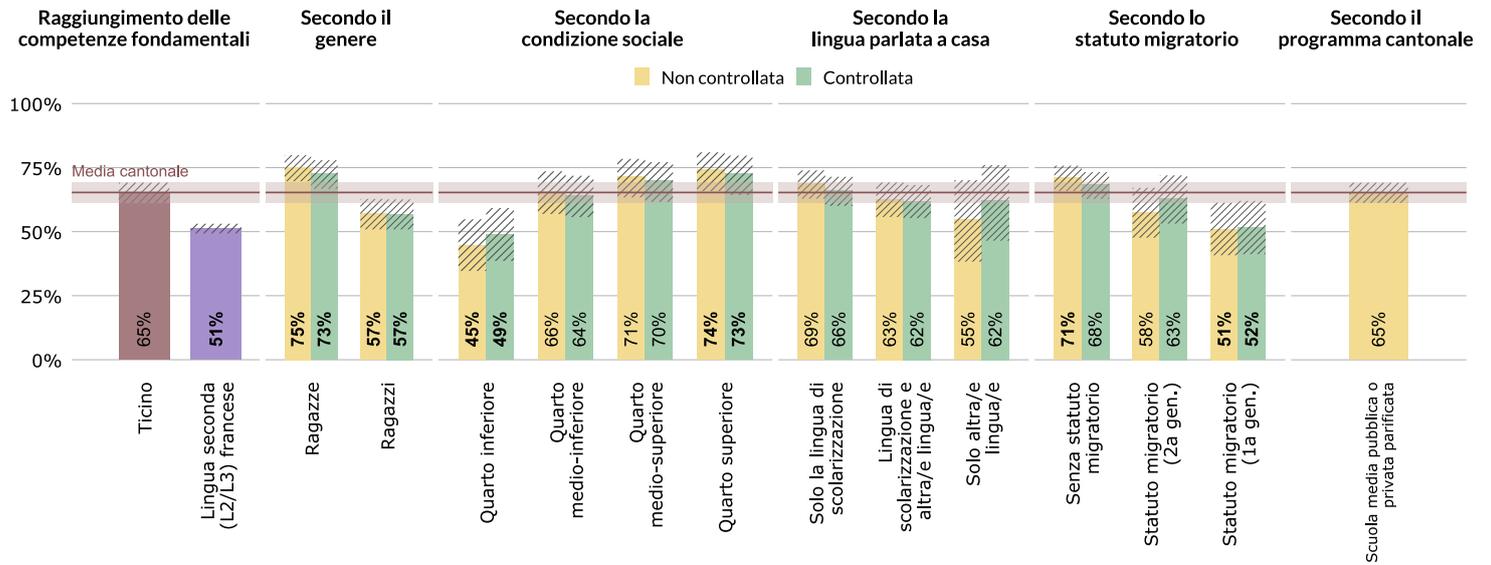
L1 Italiano – Ortografia



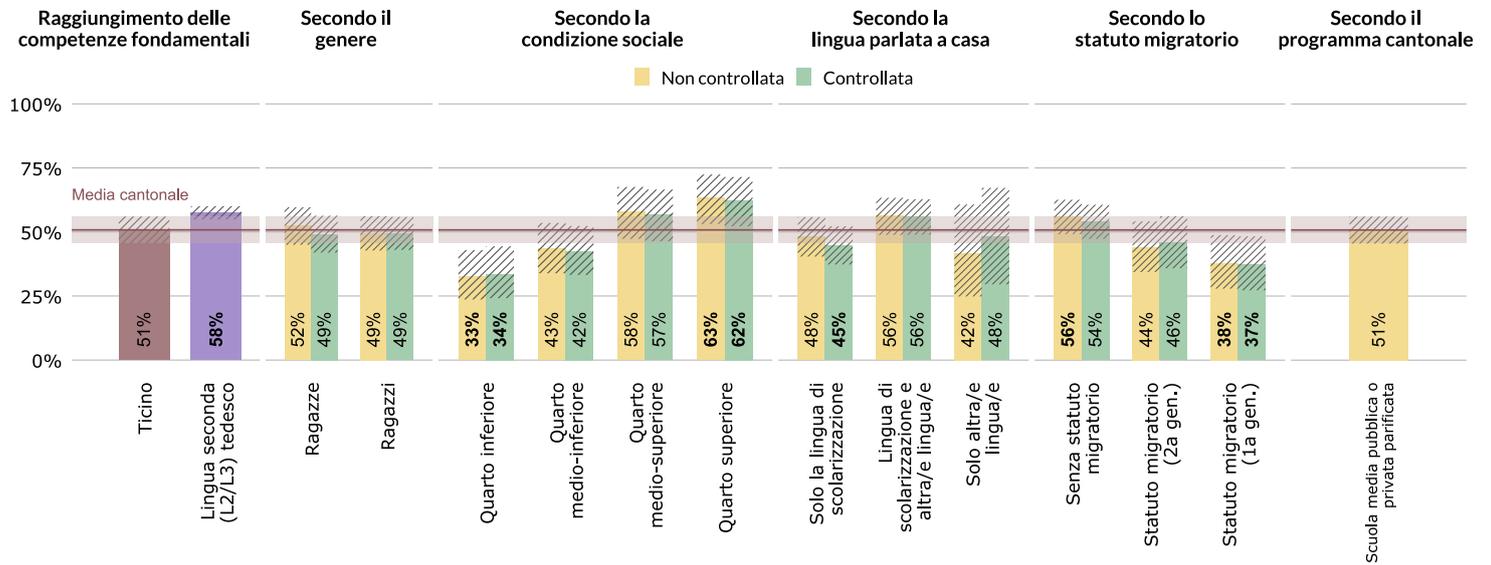
L2 Francese – Comprensione orale



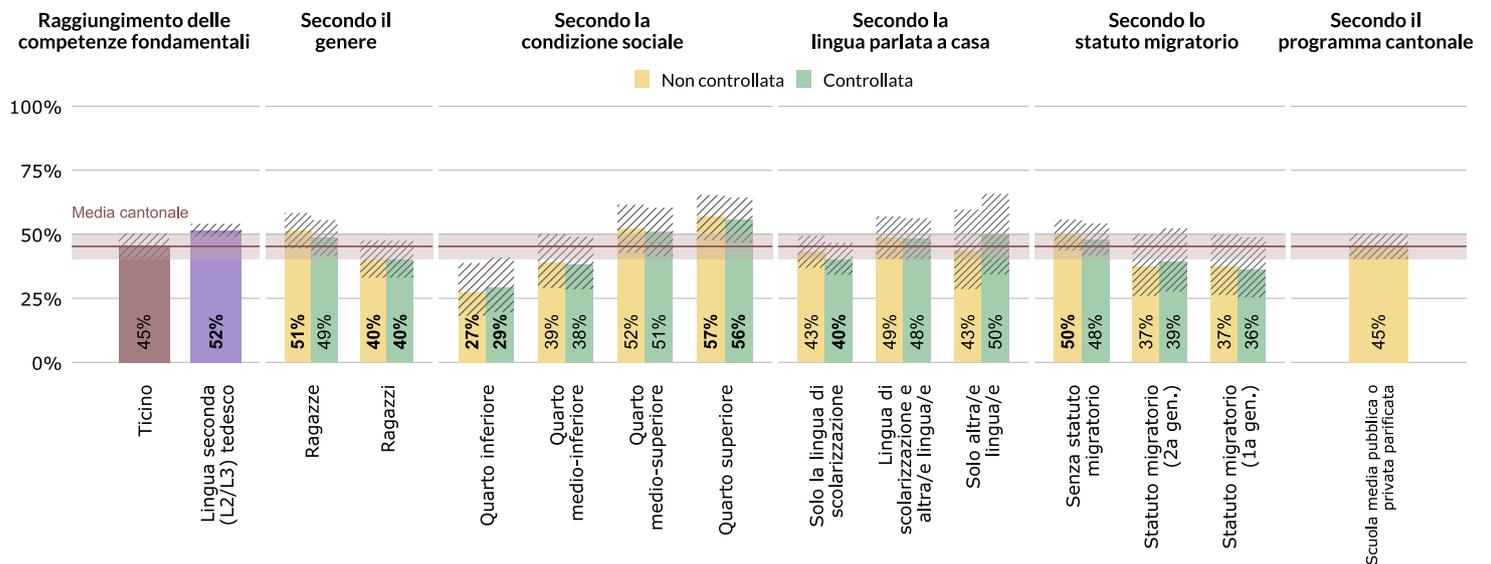
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Tedesco – Comprensione orale



L3 Tedesco – Comprensione scritta



Vaud

Popolazione e campione

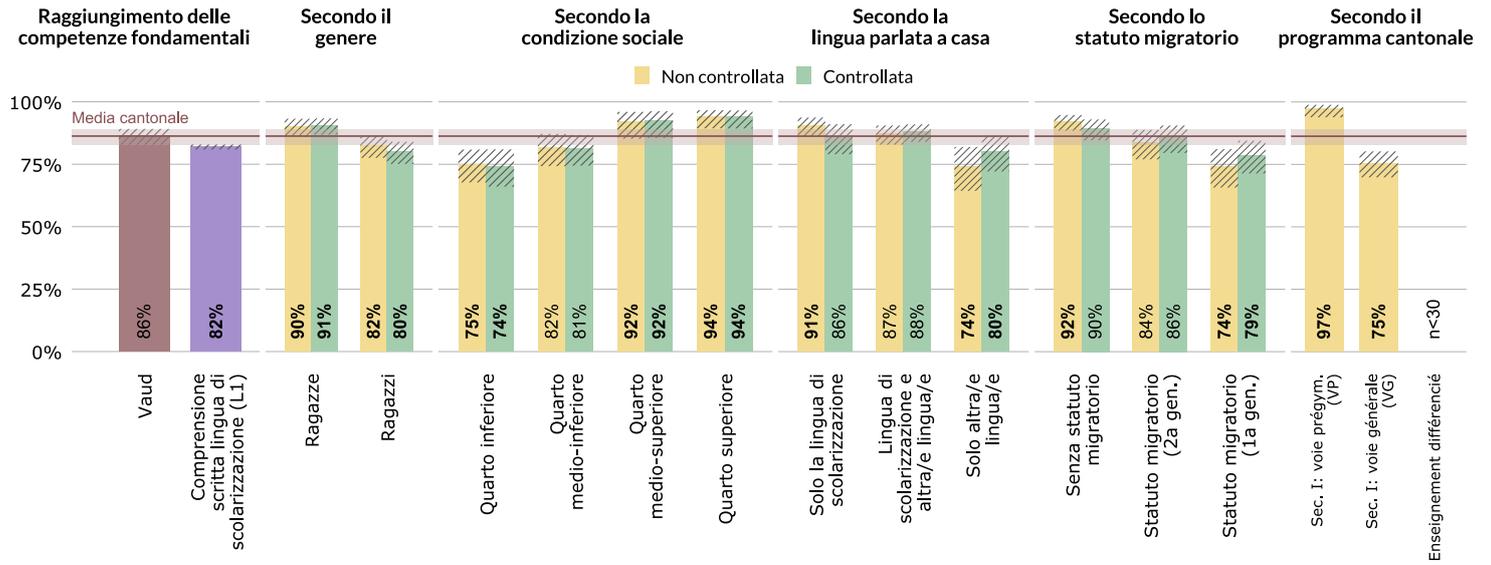
Disegno campionario: procedura Probability Proportional to Size (PPS)	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.5%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.9%
Copertura stimata: 96.6%	
Dimensione della popolazione VECOF: 8'648	
Tasso di partecipazione delle scuole: 98.2%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 88.8%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 903	

Caratteristiche della popolazione cantonale

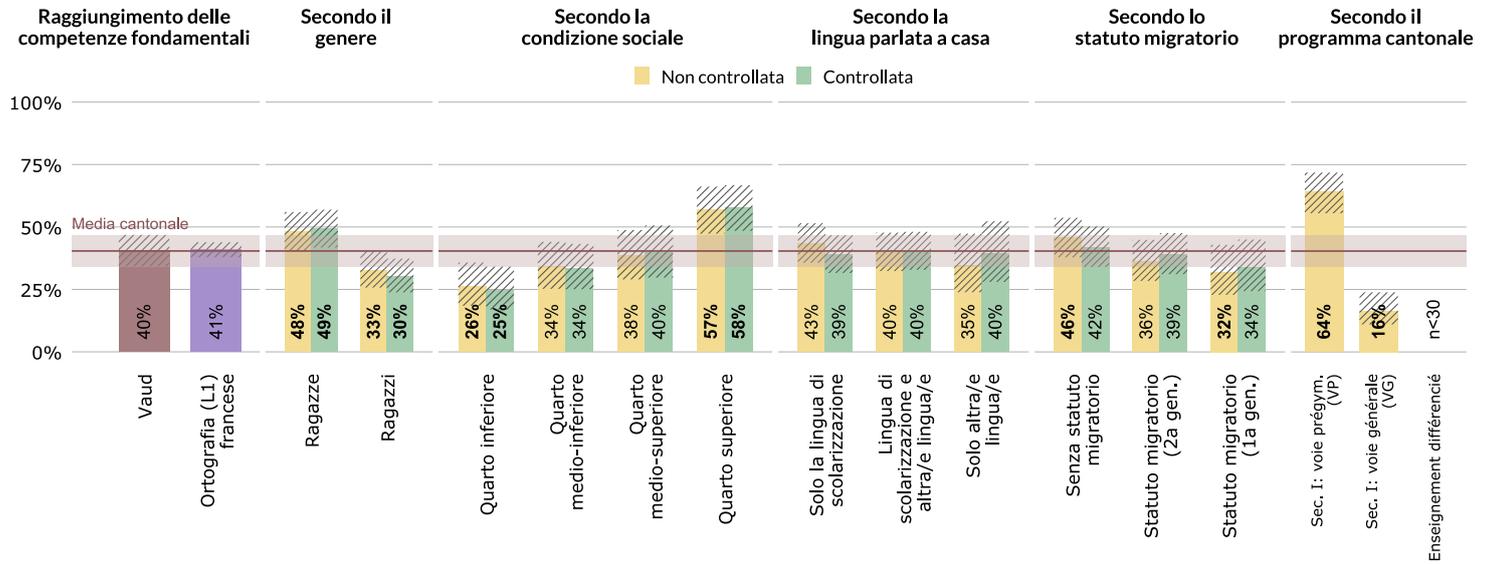


Raggiungimento delle competenze fondamentali

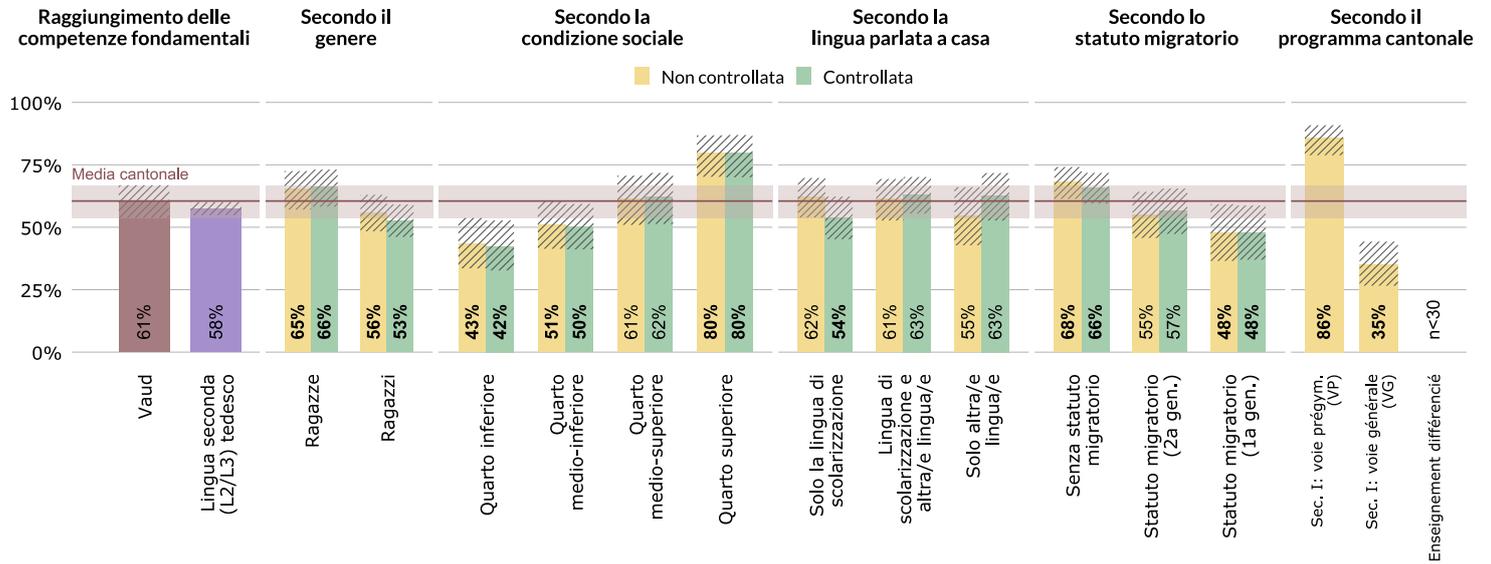
L1 Francese – Comprensione scritta



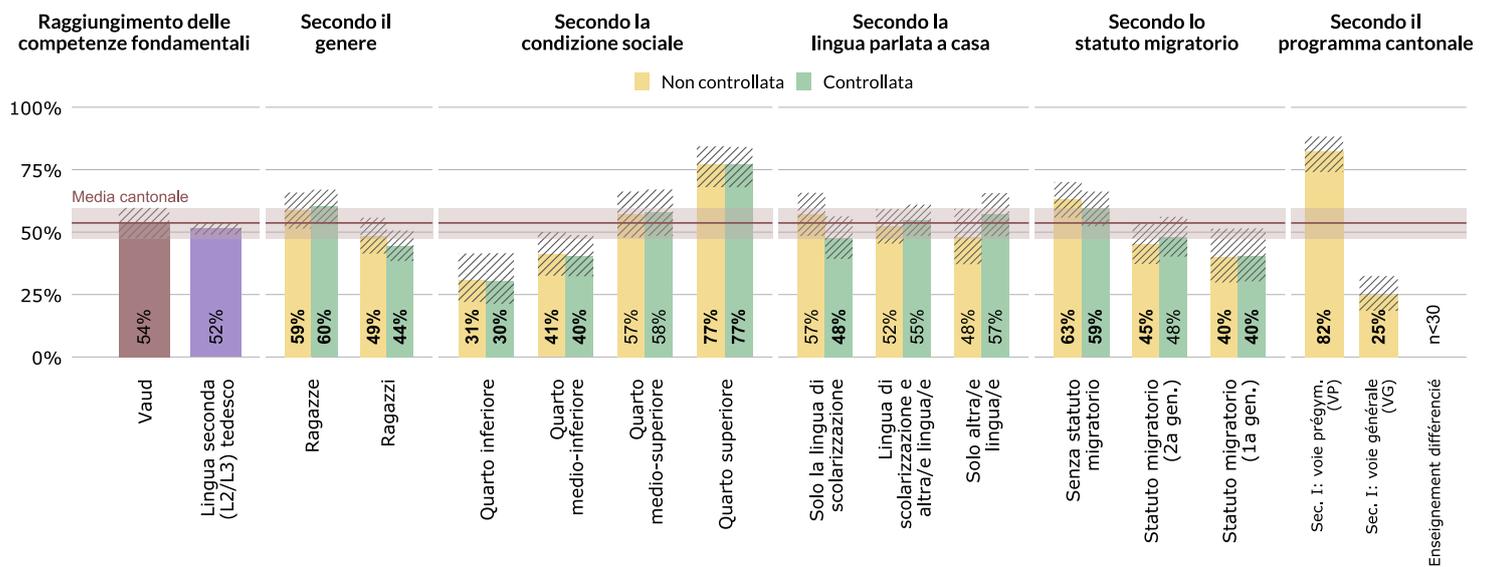
L1 Francese – Ortografia



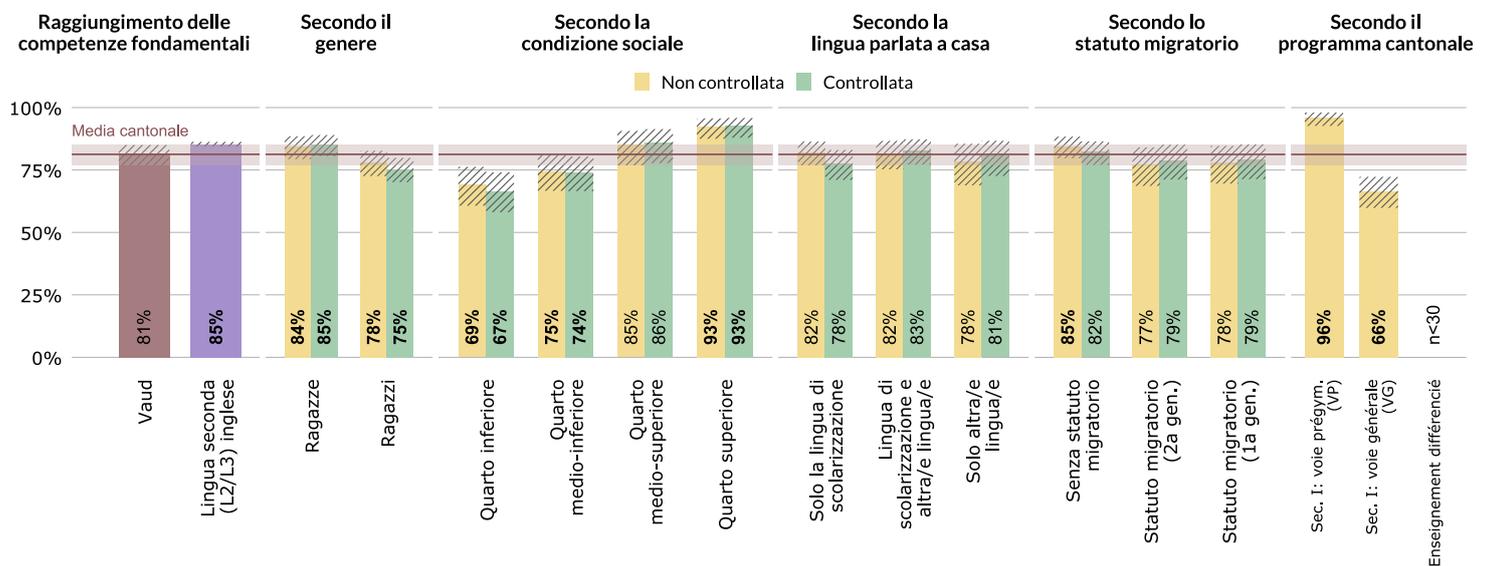
L2 Tedesco – Comprensione orale



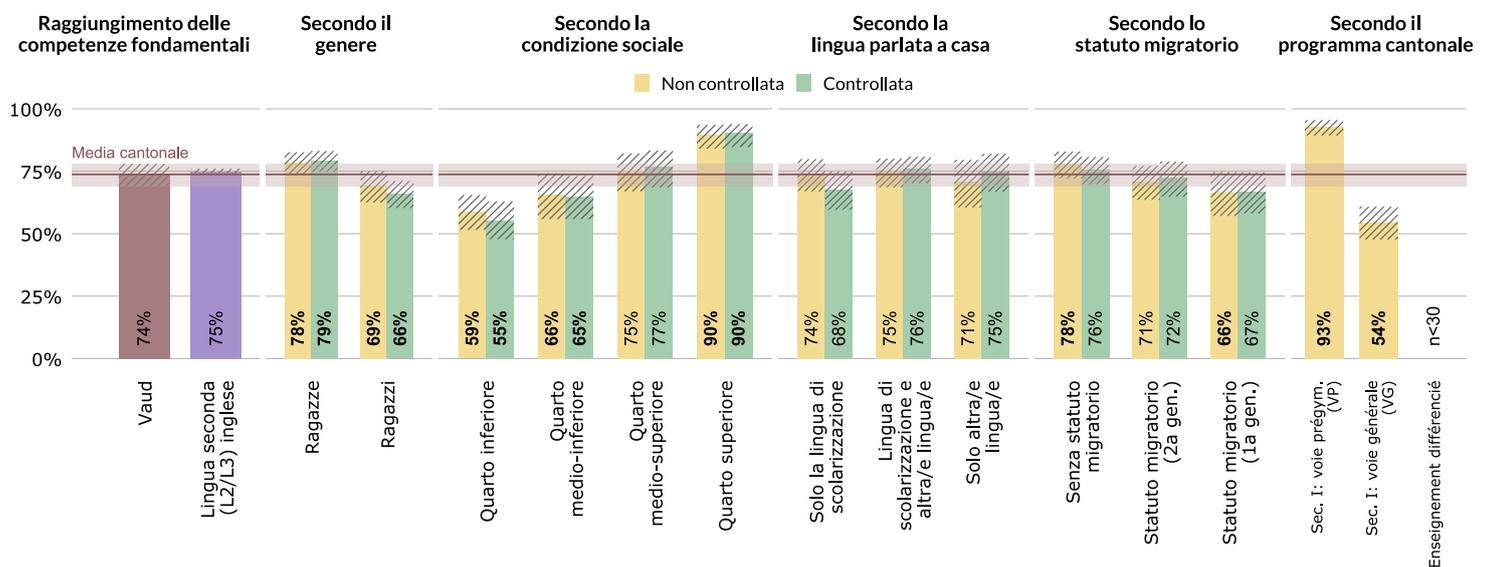
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



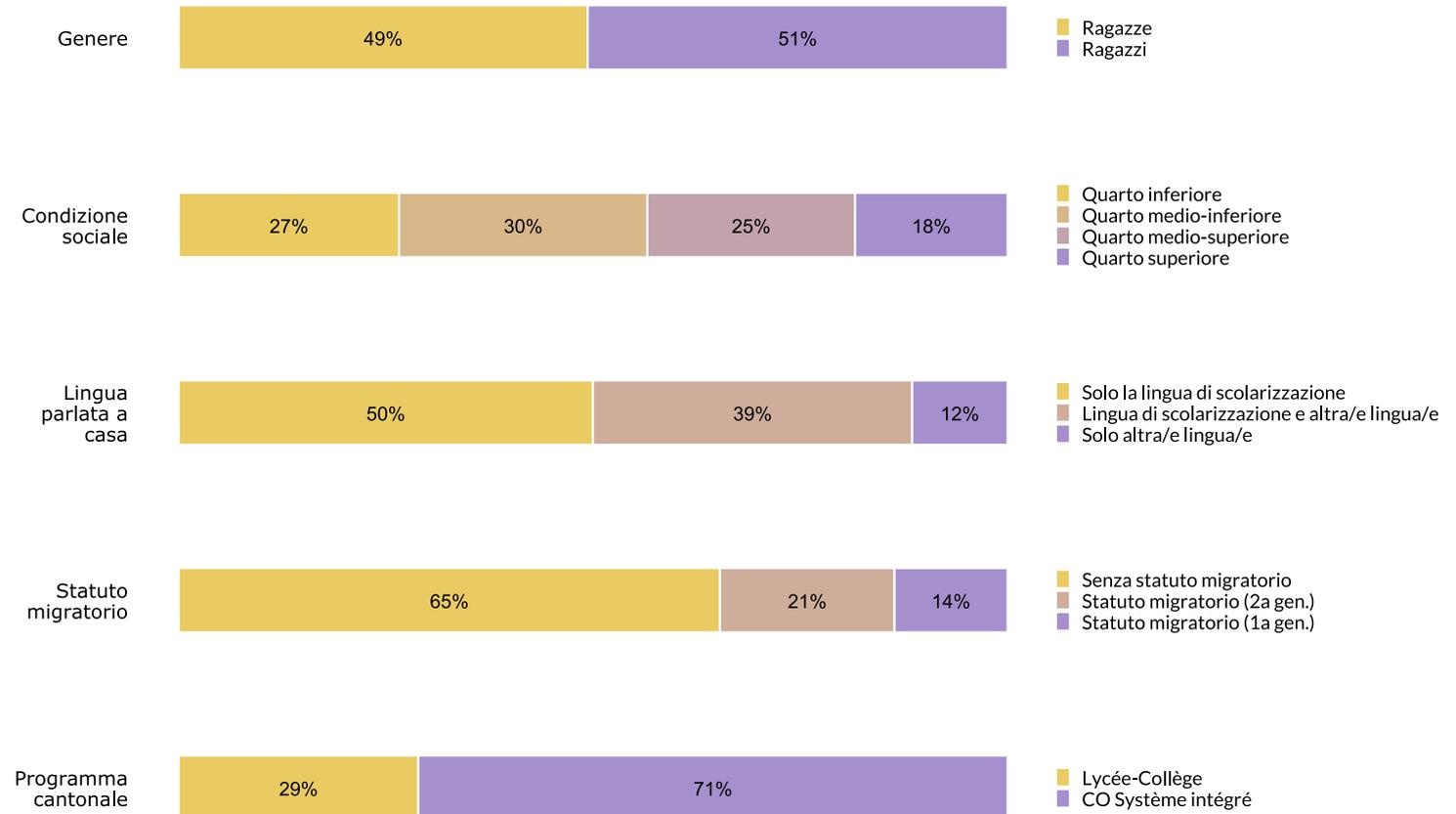


Vallese (parte francofona)

Popolazione e campione

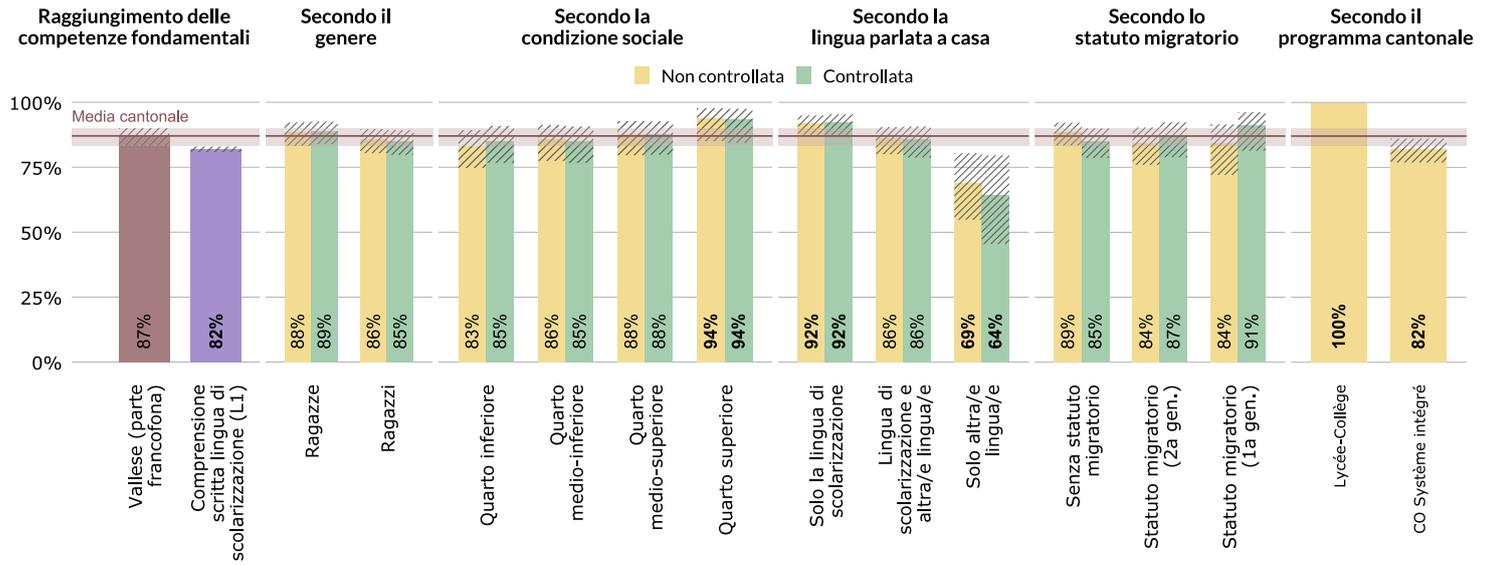
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.9%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 2.0%
Copertura stimata: 97.1%	
Dimensione della popolazione VECOF: 2'536	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 91.5%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 647	

Caratteristiche della popolazione cantonale

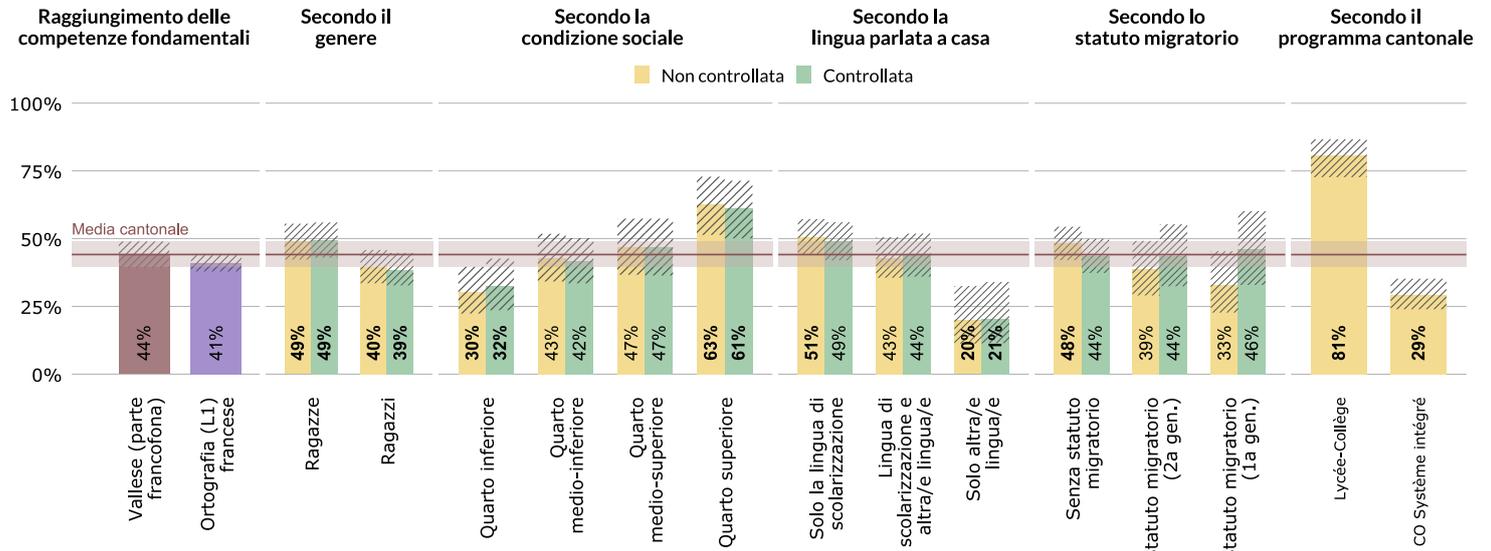


Raggiungimento delle competenze fondamentali

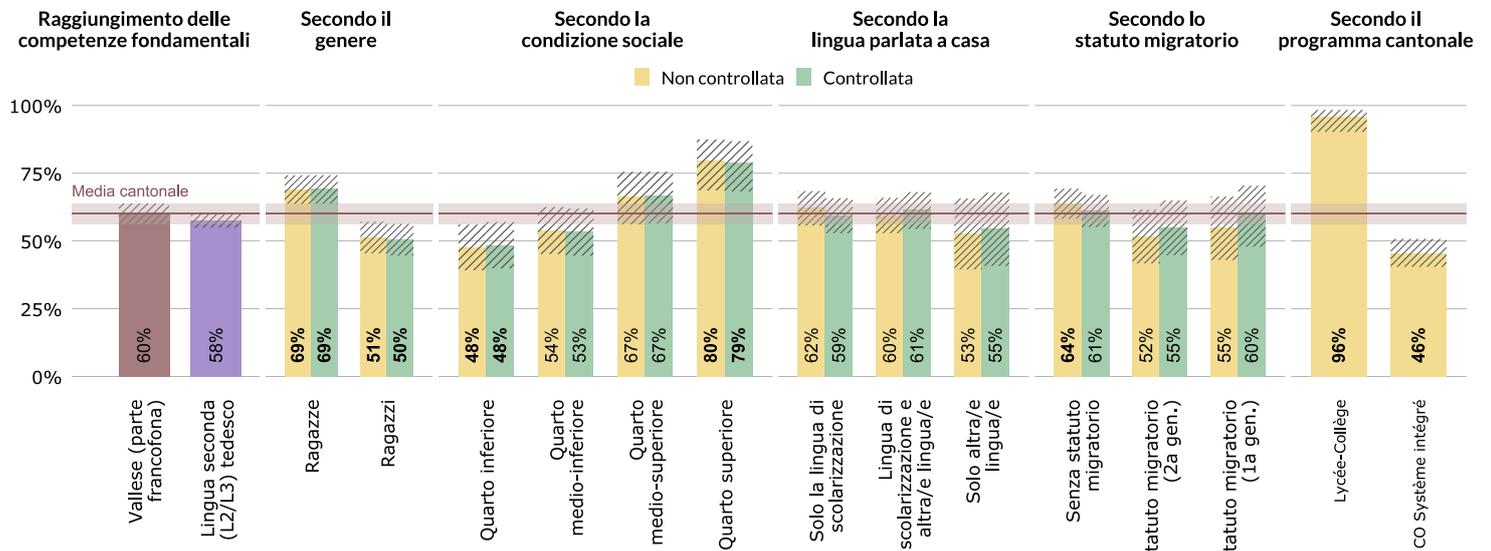
L1 Francese – Comprensione scritta



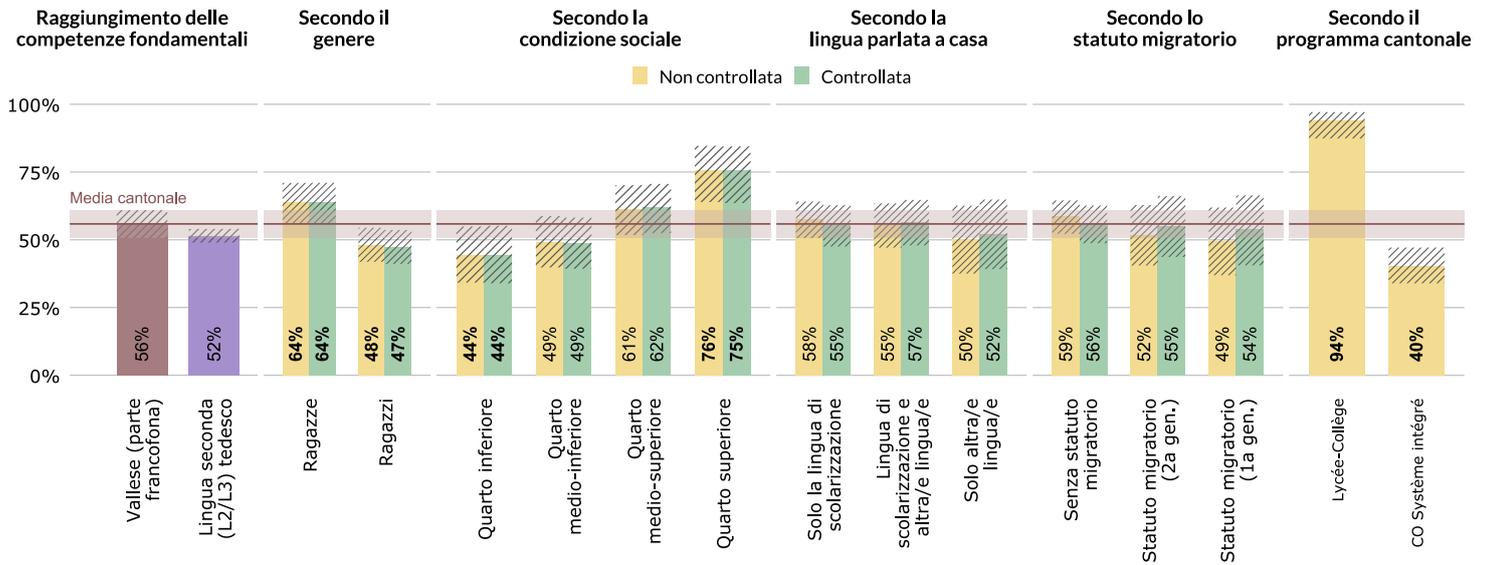
L1 Francese – Ortografia



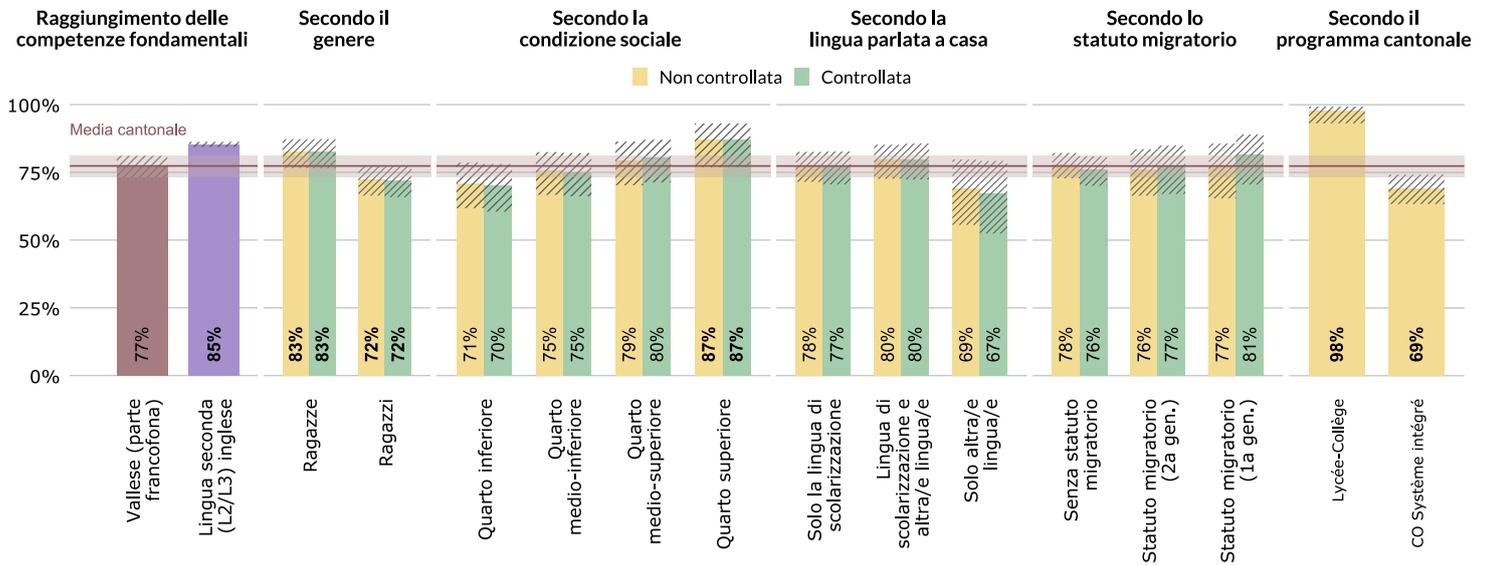
L2 Tedesco – Comprensione orale



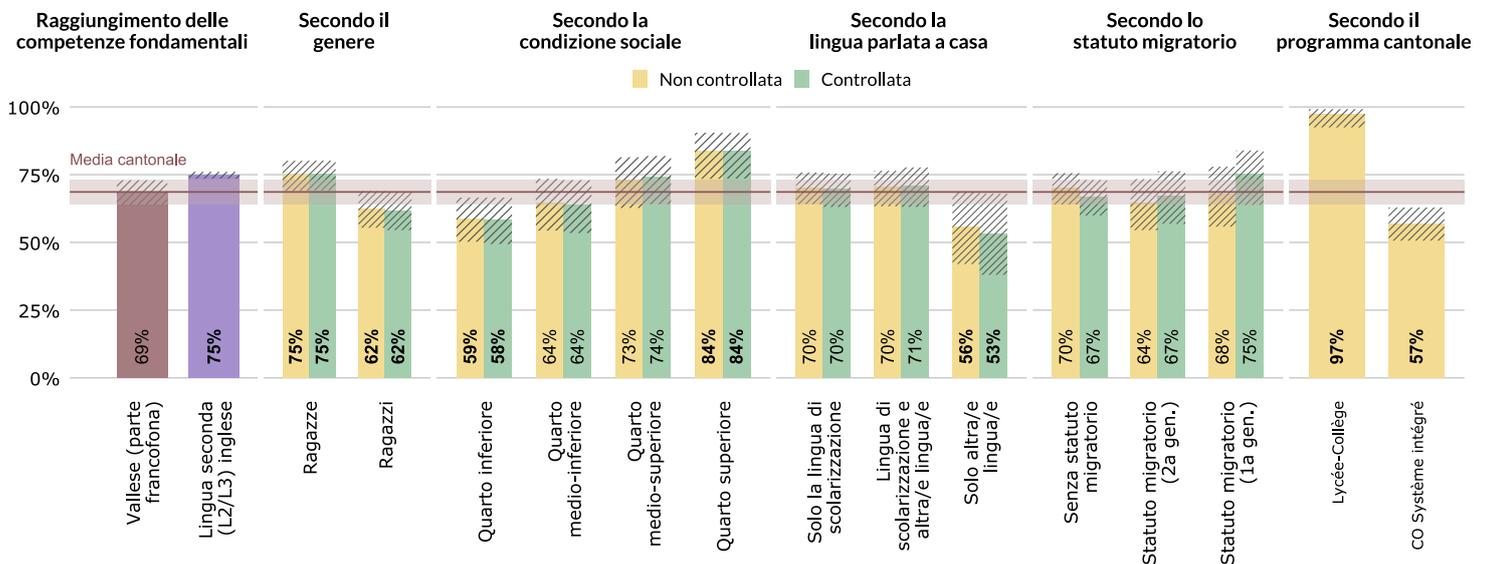
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



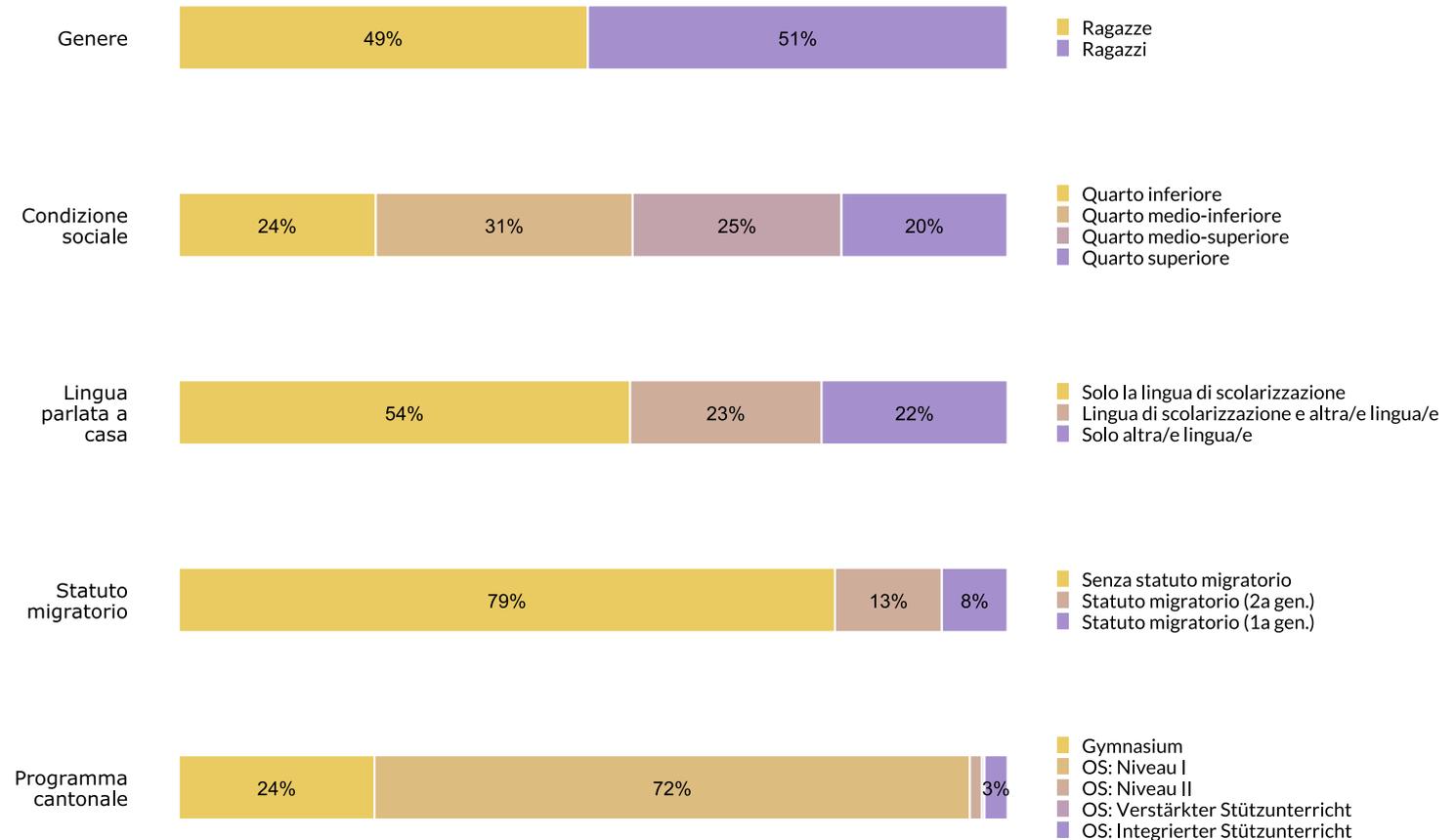


Vallese (parte germanofona)

Popolazione e campione

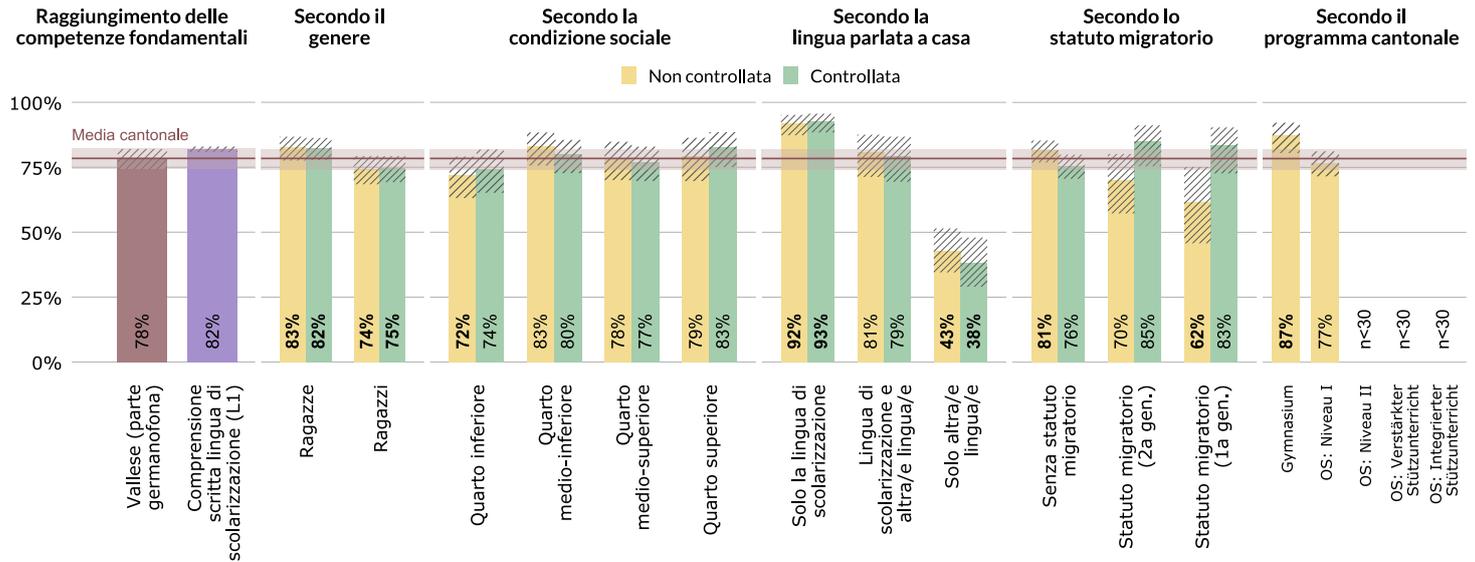
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 1.9%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 1.2%
Copertura stimata: 96.9%	
Dimensione della popolazione VECOF: 739	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 94.5%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 643	

Caratteristiche della popolazione cantonale

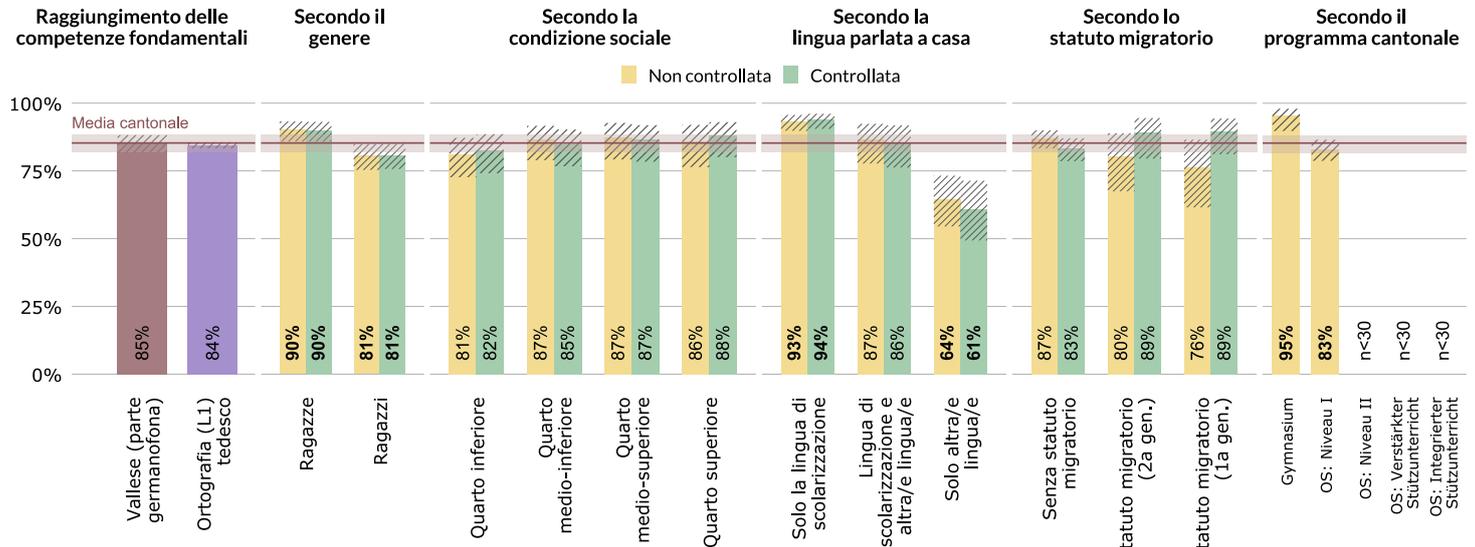


Raggiungimento delle competenze fondamentali

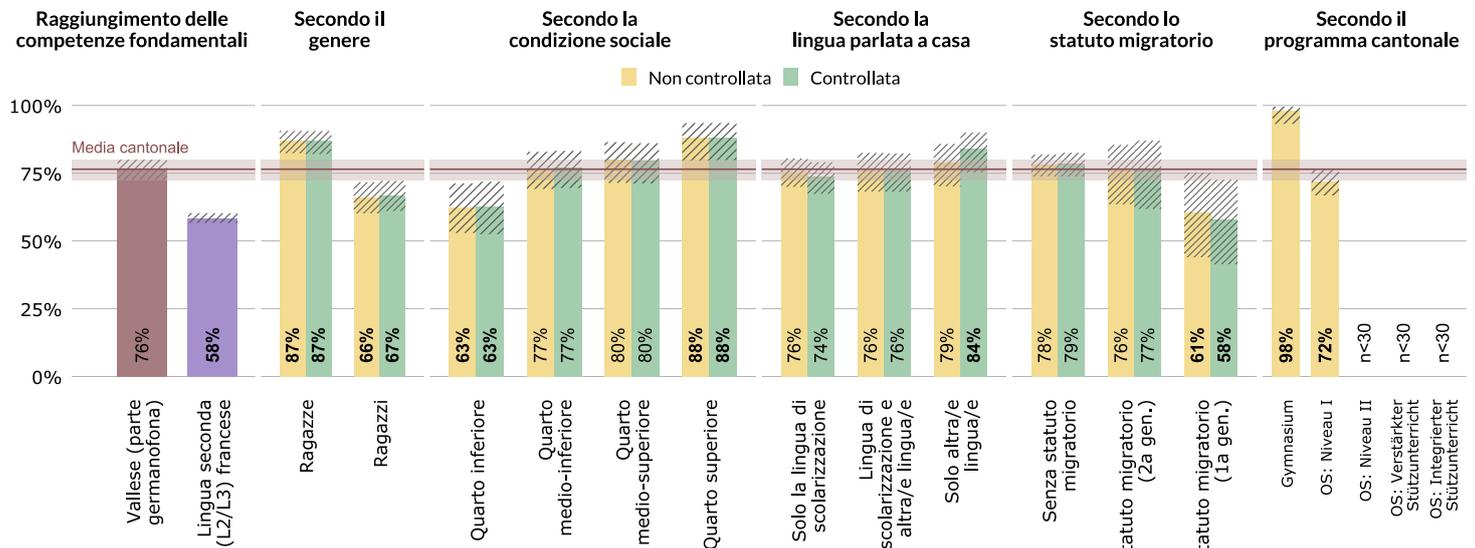
L1 Tedesco – Comprensione scritta



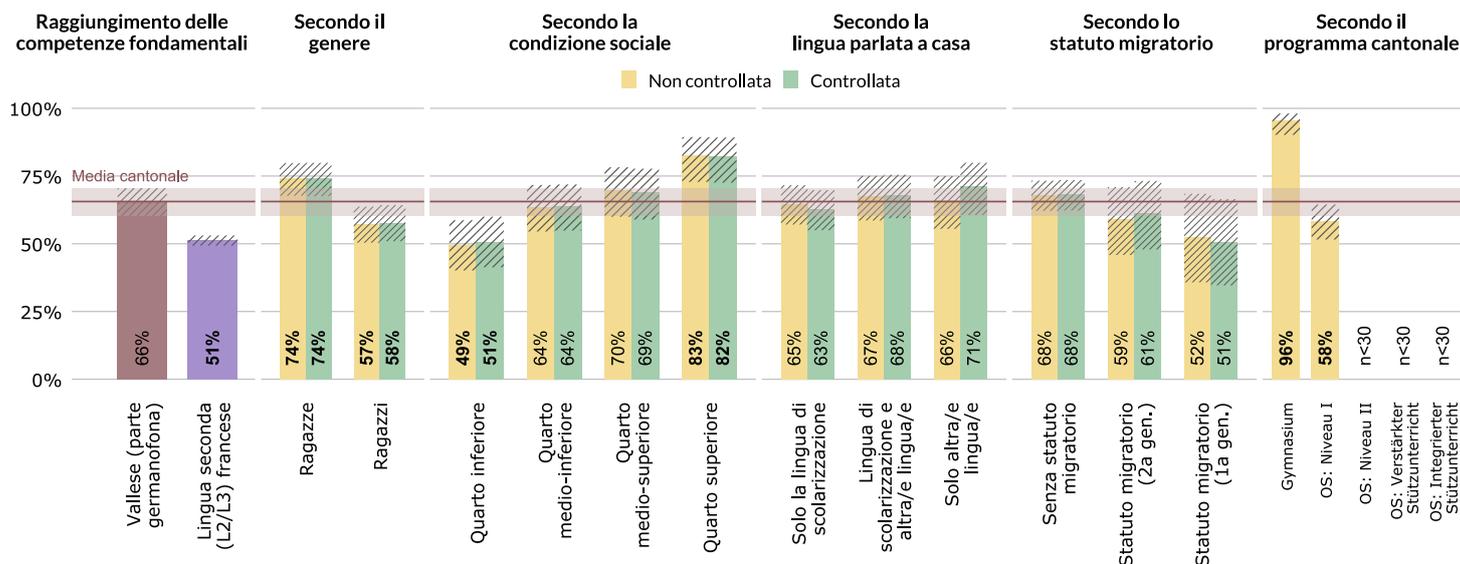
L1 Tedesco – Ortografia



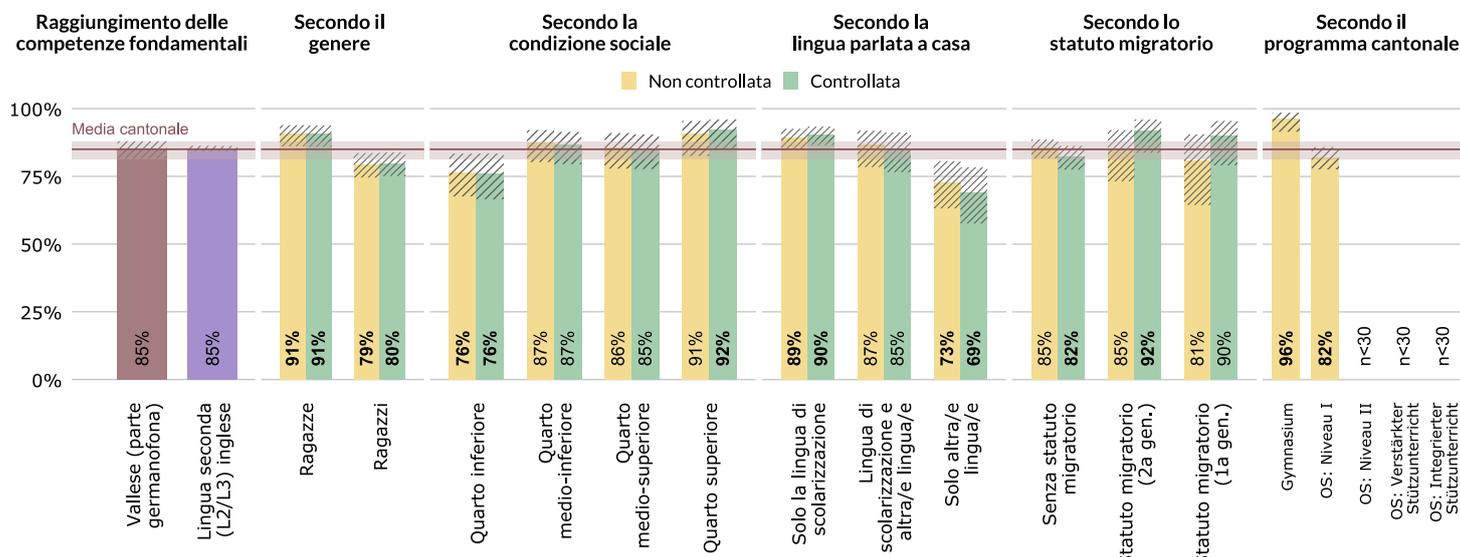
L2 Francese – Comprensione orale



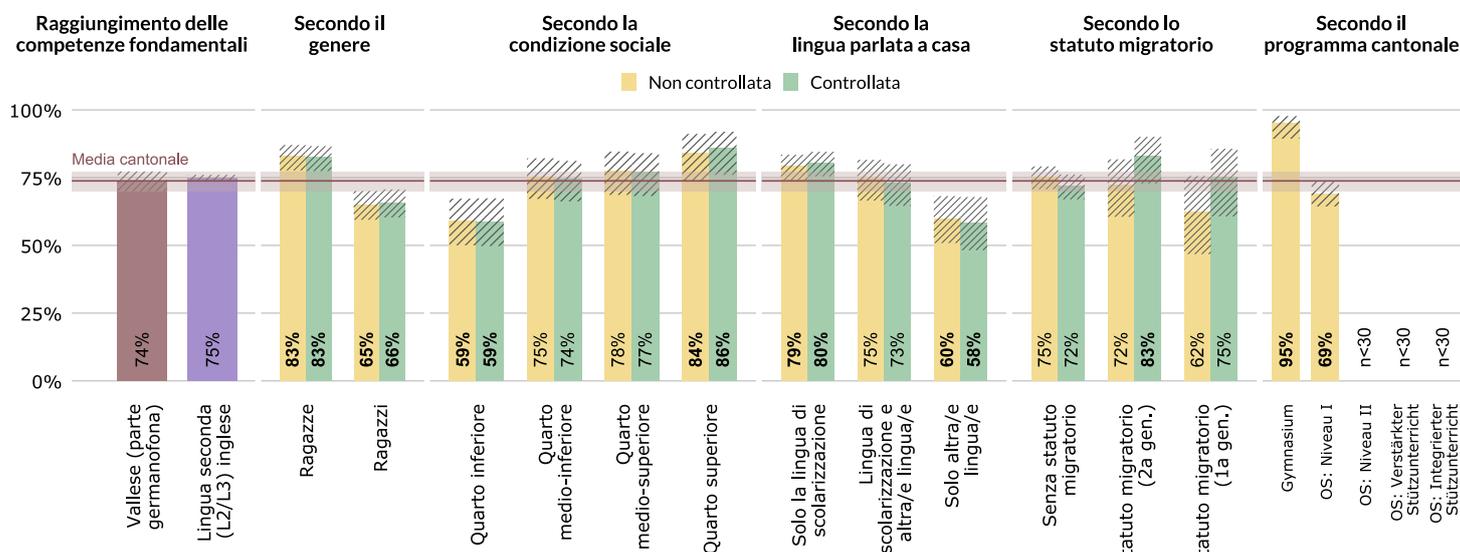
L2 Francese – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta





Neuchâtel

Popolazione e campione

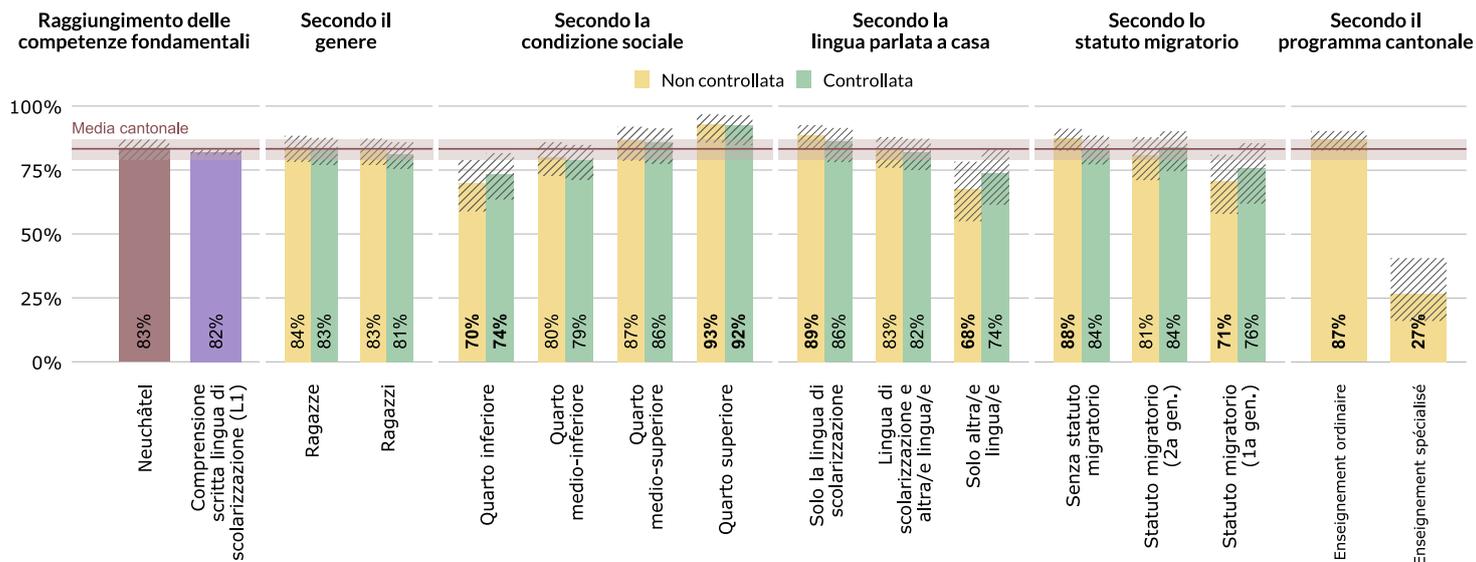
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 3.0%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 4.3%
Copertura stimata: 92.8%	
Dimensione della popolazione VECOF: 1'749	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 85.1%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 599	

Caratteristiche della popolazione cantonale

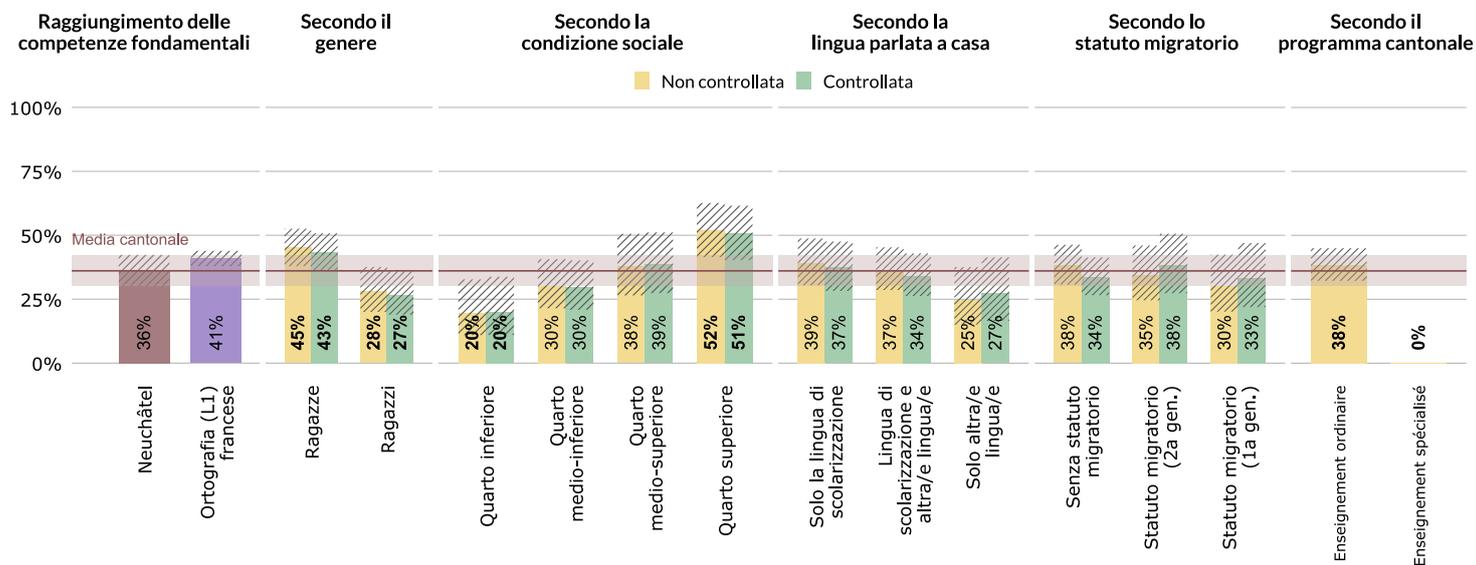


Raggiungimento delle competenze fondamentali

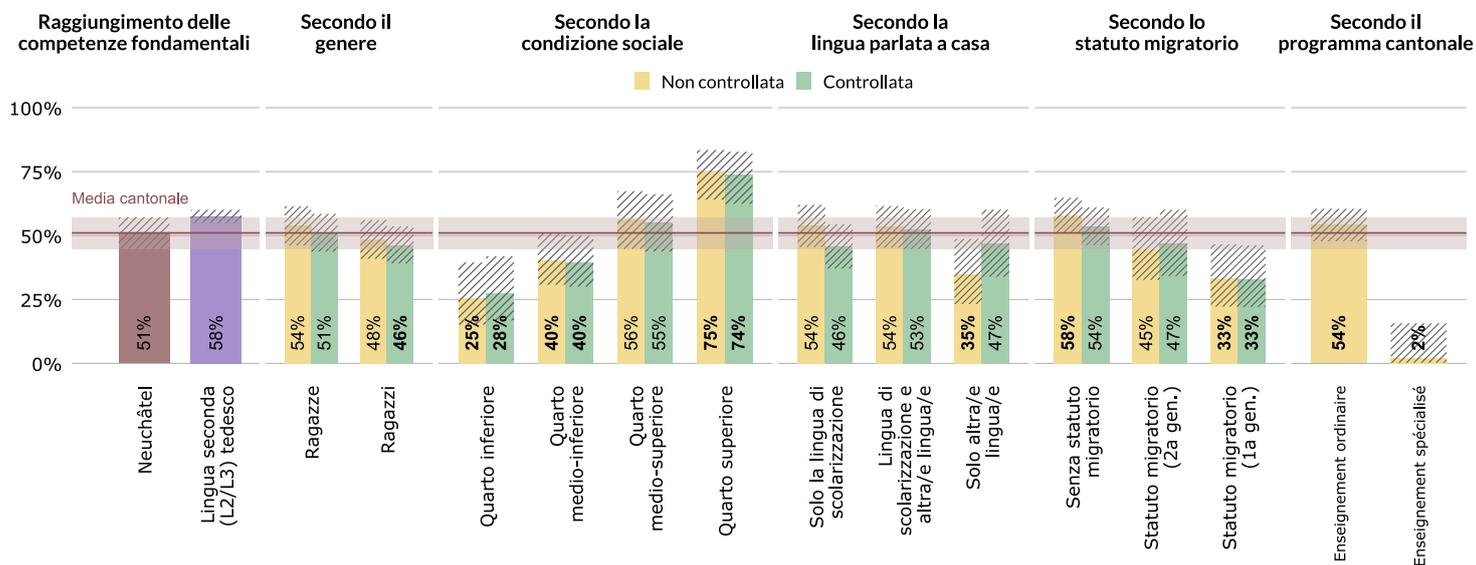
L1 Francese – Comprensione scritta



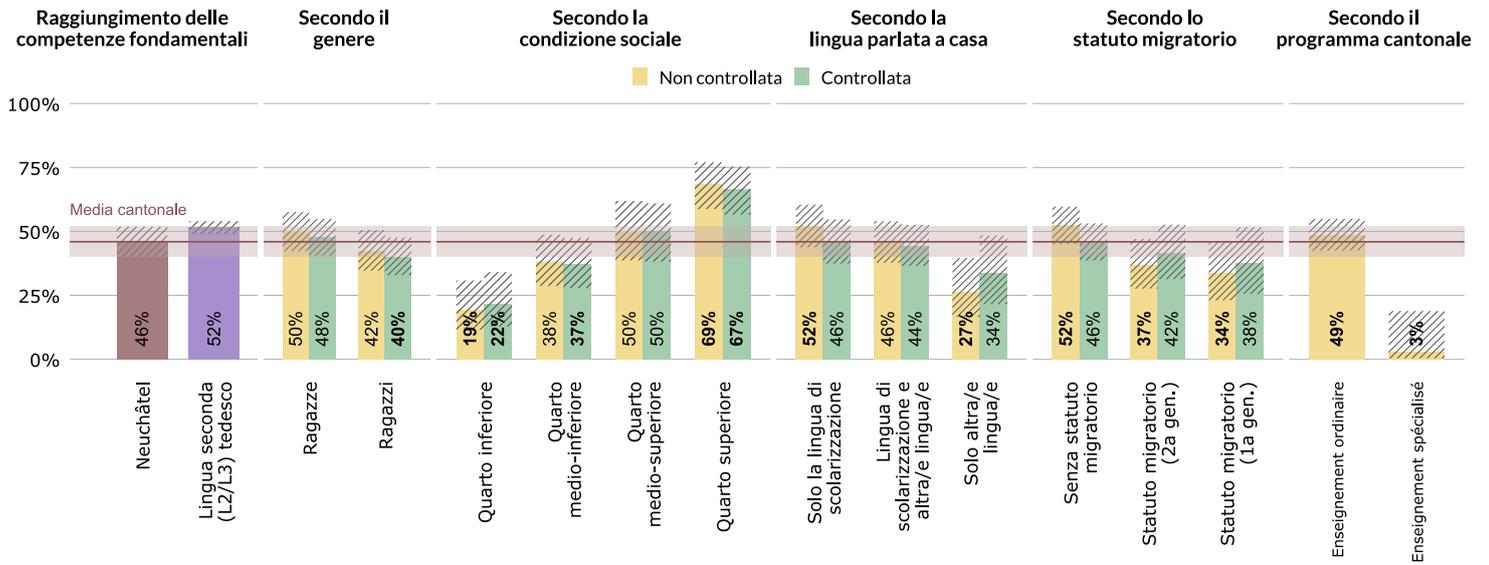
L1 Francese – Ortografia



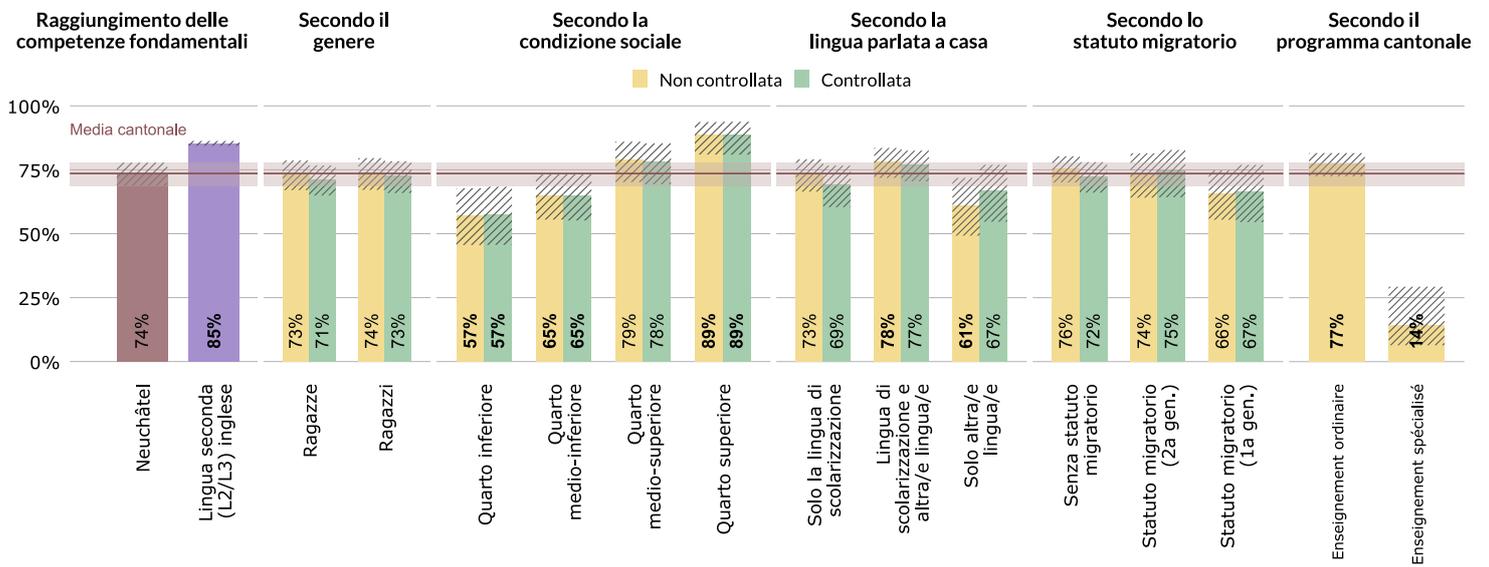
L2 Tedesco – Comprensione orale



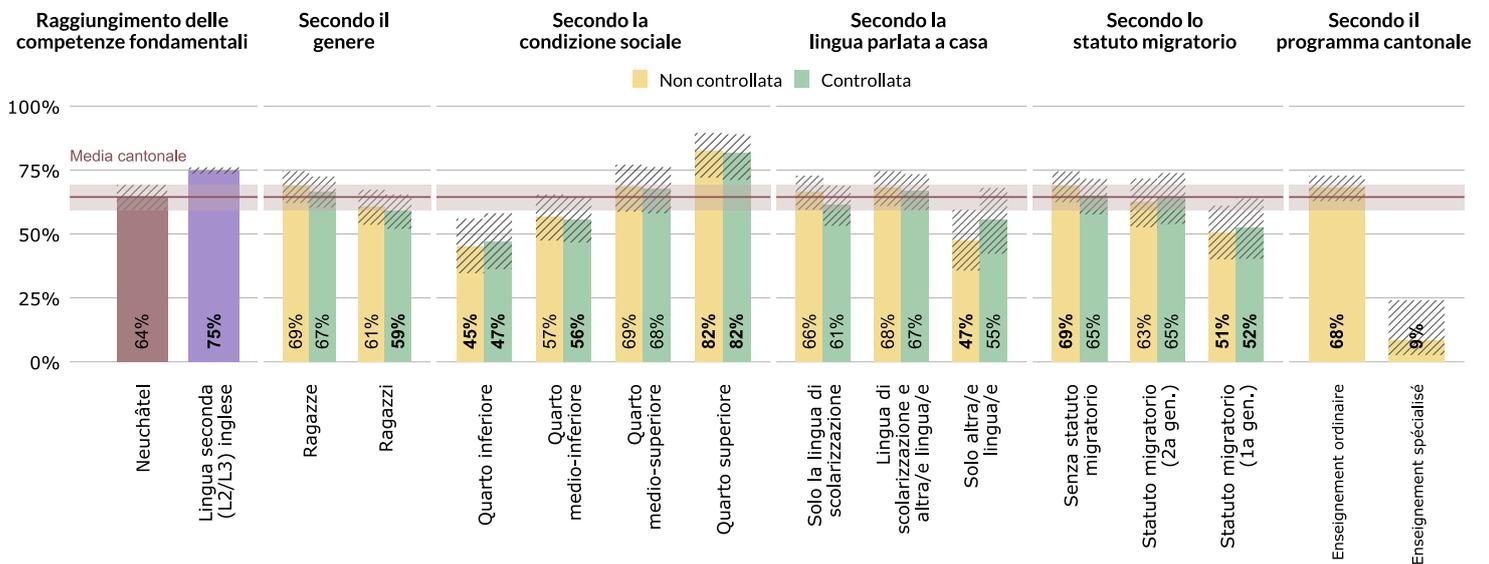
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



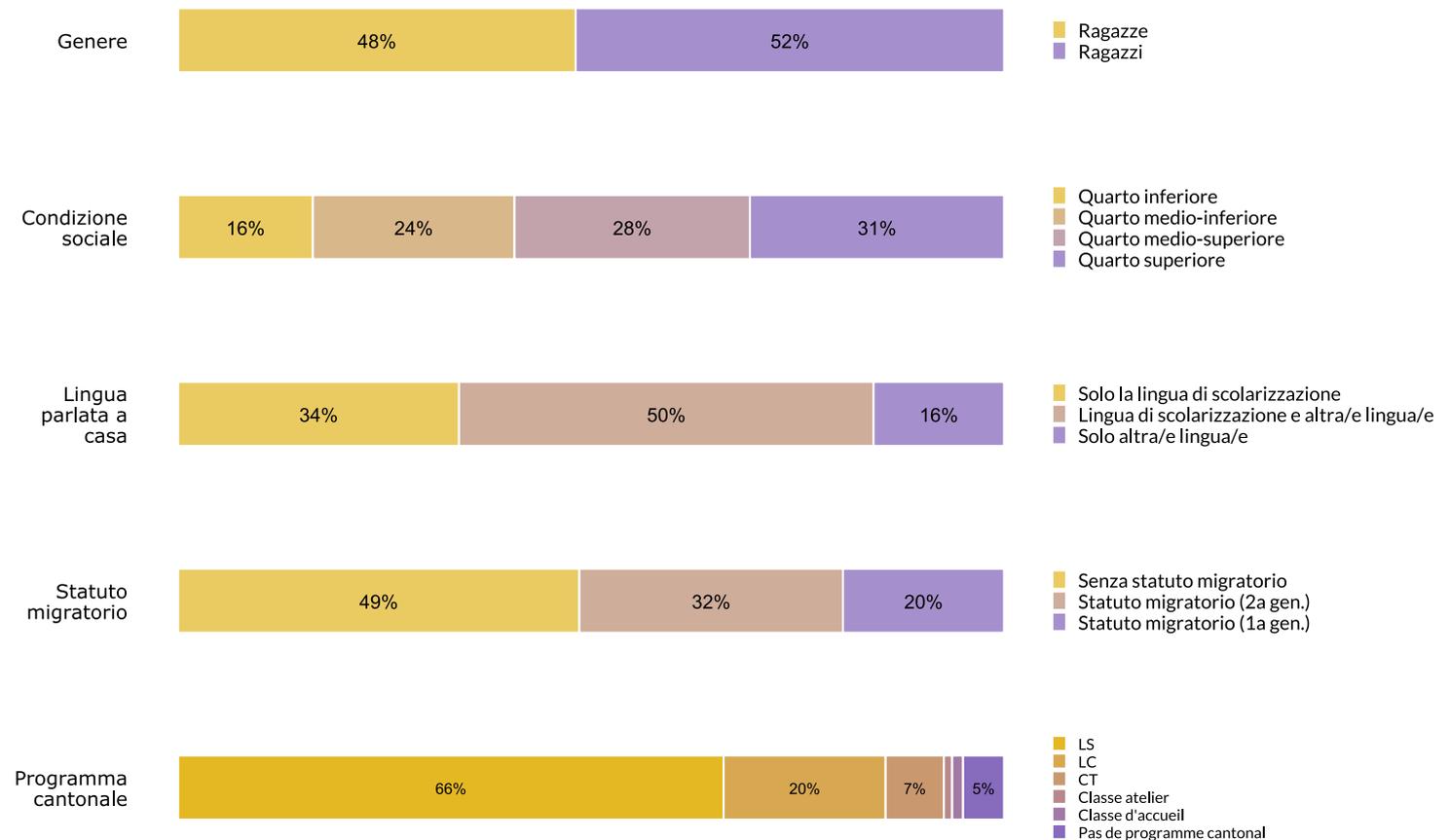


Ginevra

Popolazione e campione

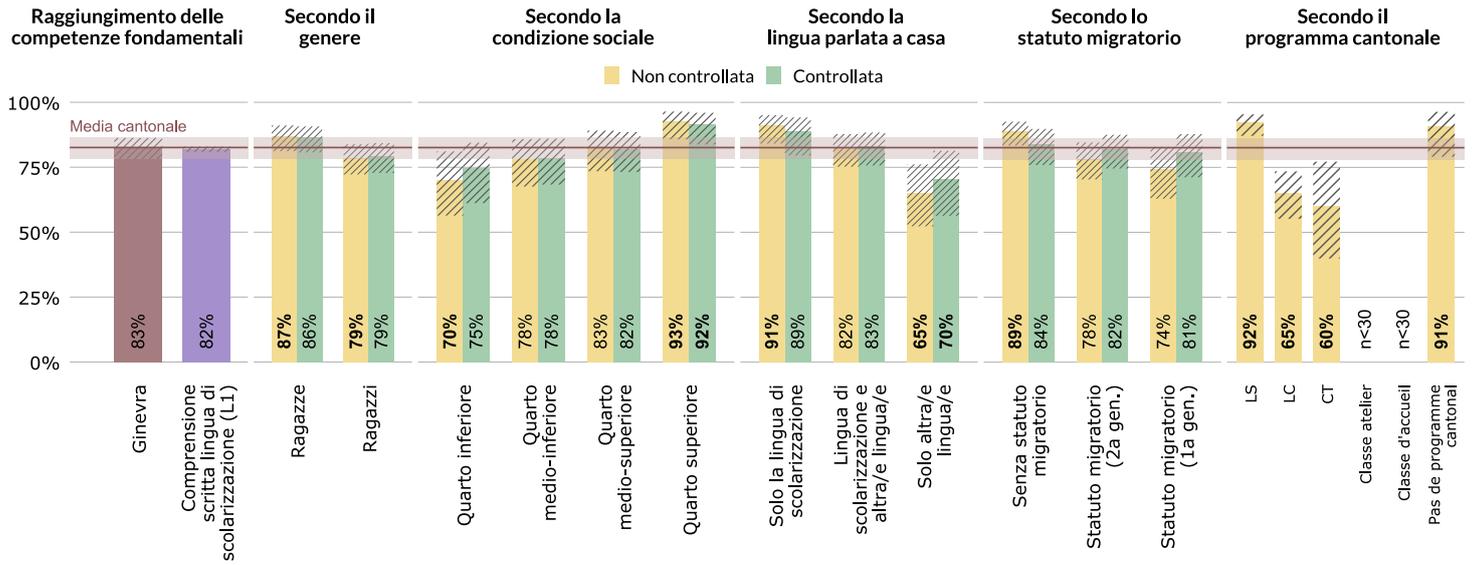
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.7%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 3.4%
Copertura stimata: 96.0%	
Dimensione della popolazione VECOF: 4'557	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 85.3%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 576	

Caratteristiche della popolazione cantonale

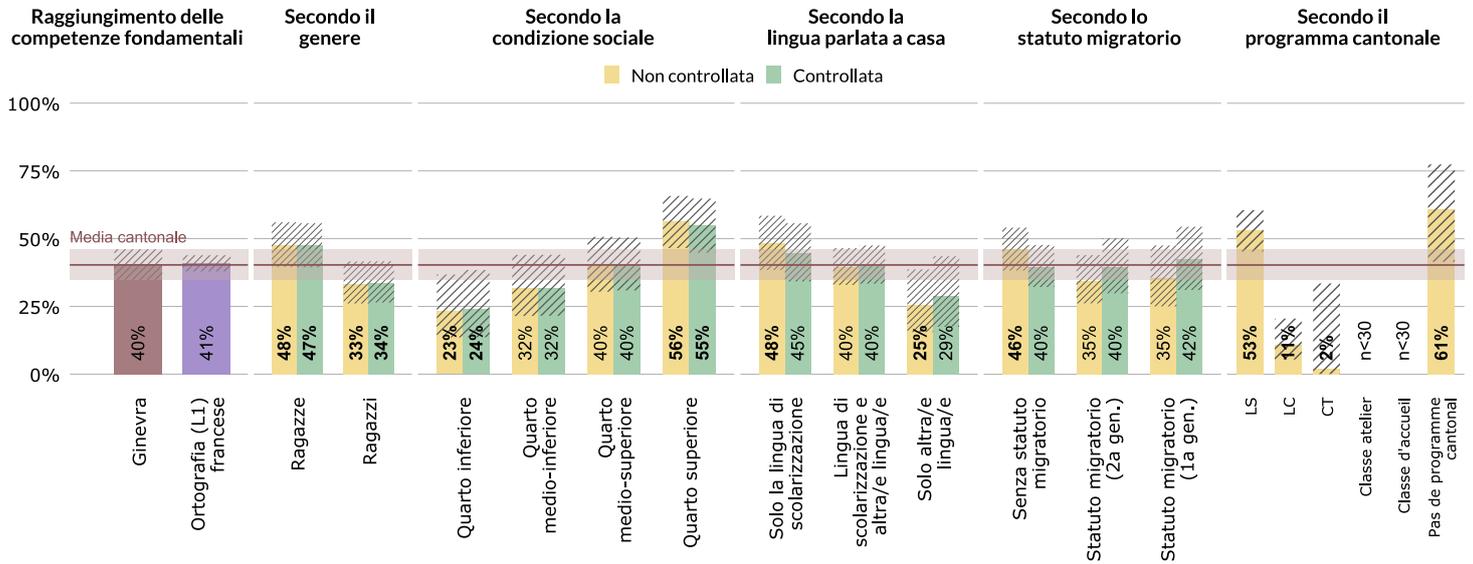


Raggiungimento delle competenze fondamentali

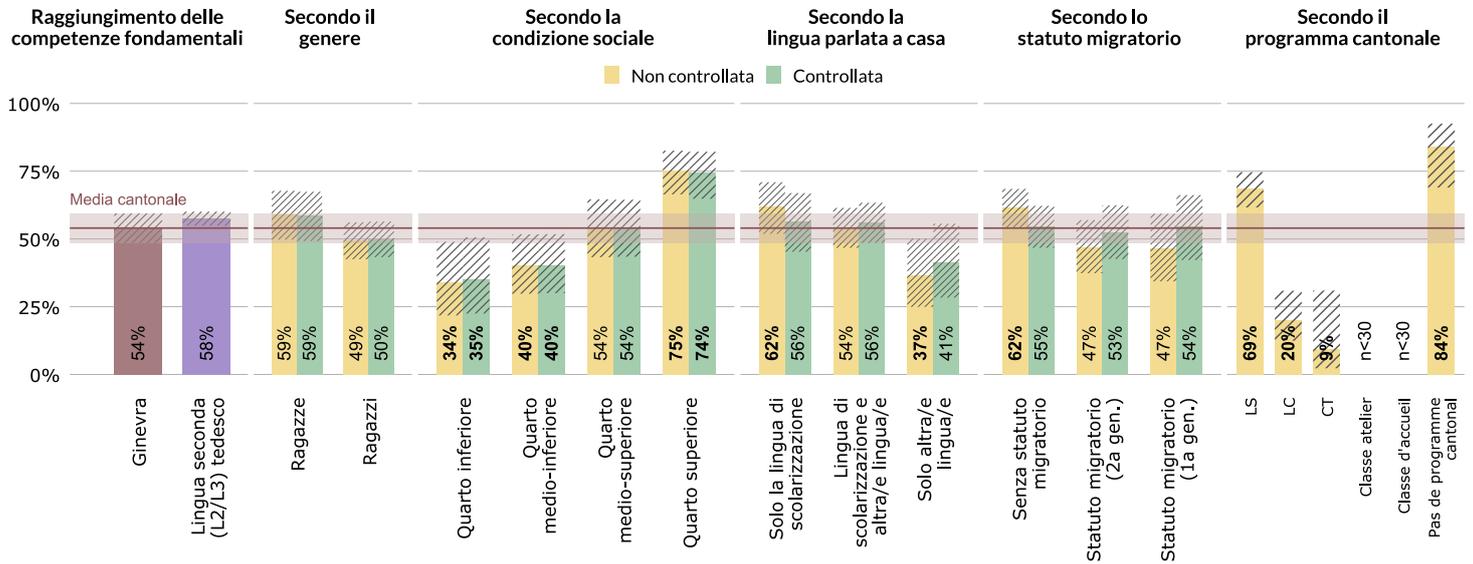
L1 Francese – Comprensione scritta



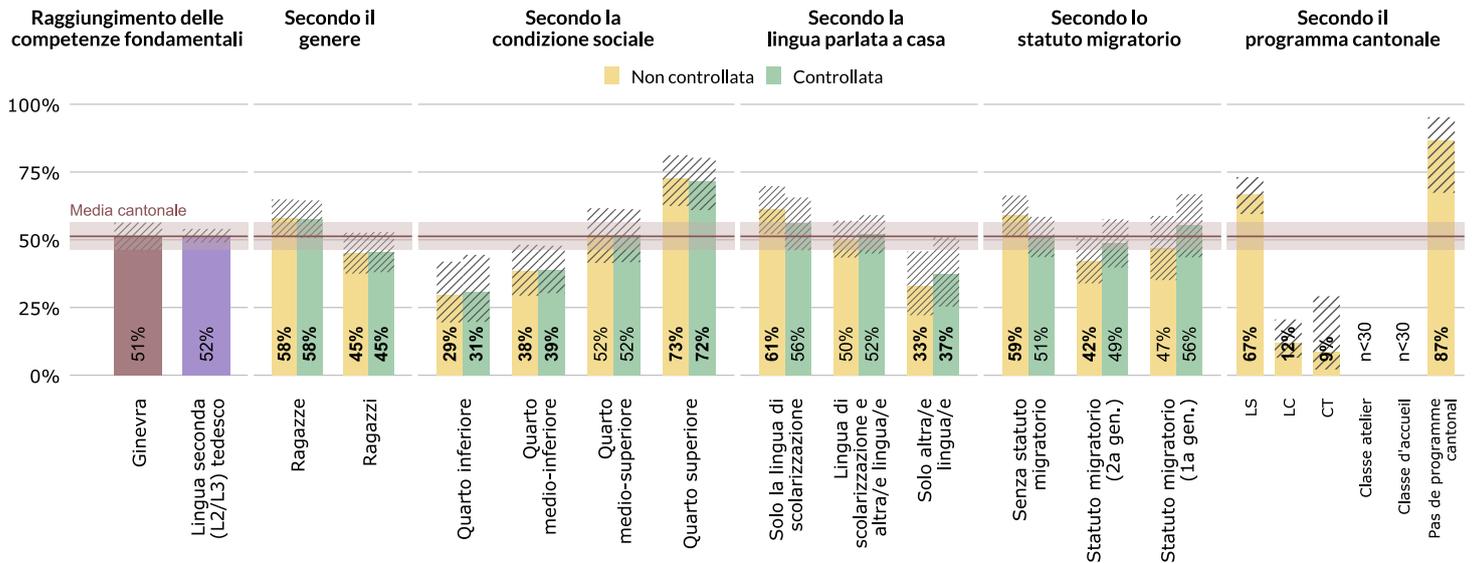
L1 Francese – Ortografia



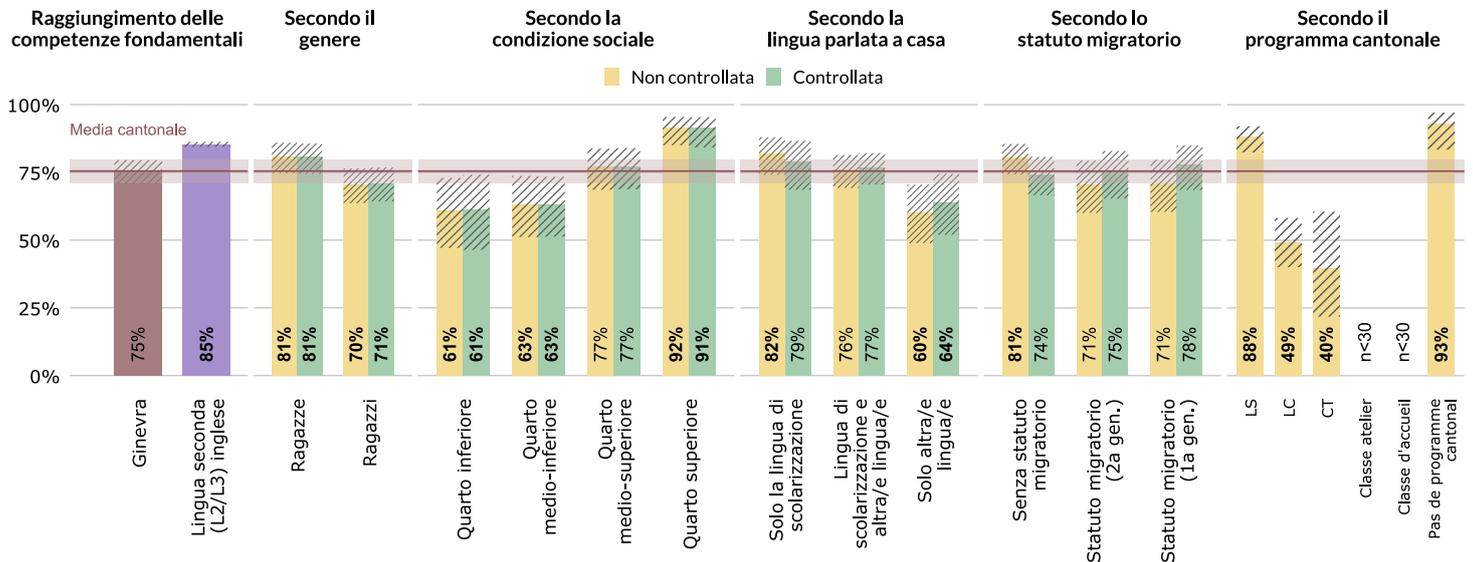
L2 Tedesco – Comprensione orale



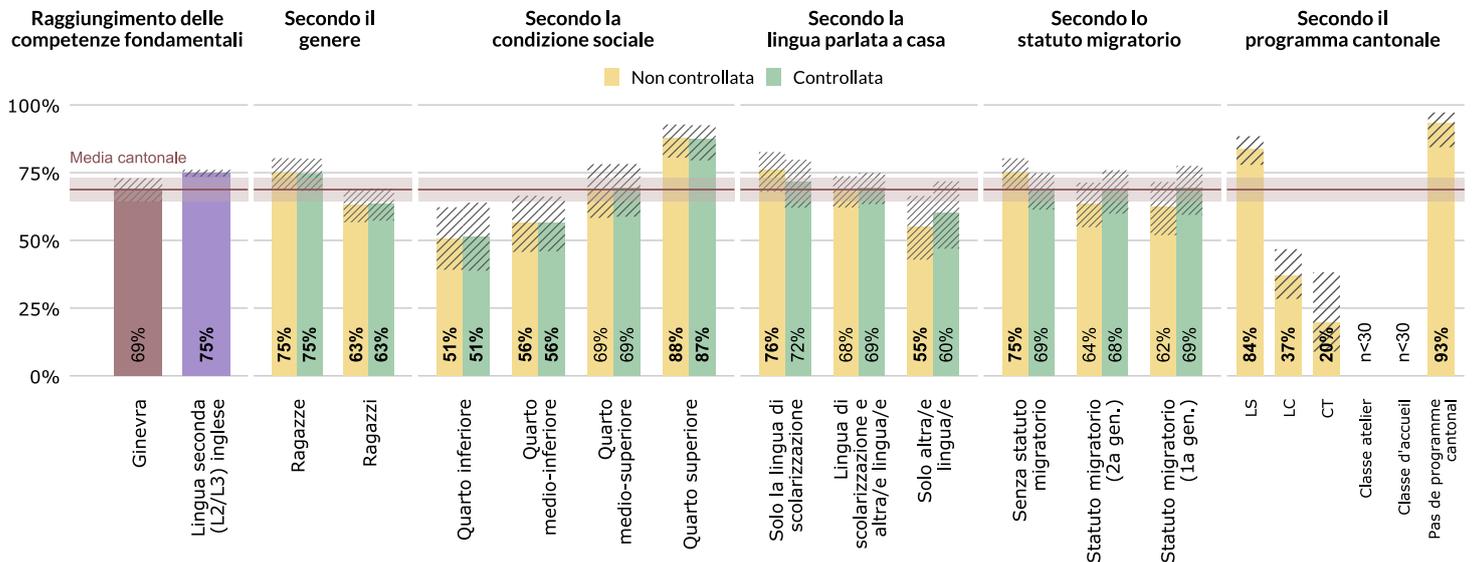
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



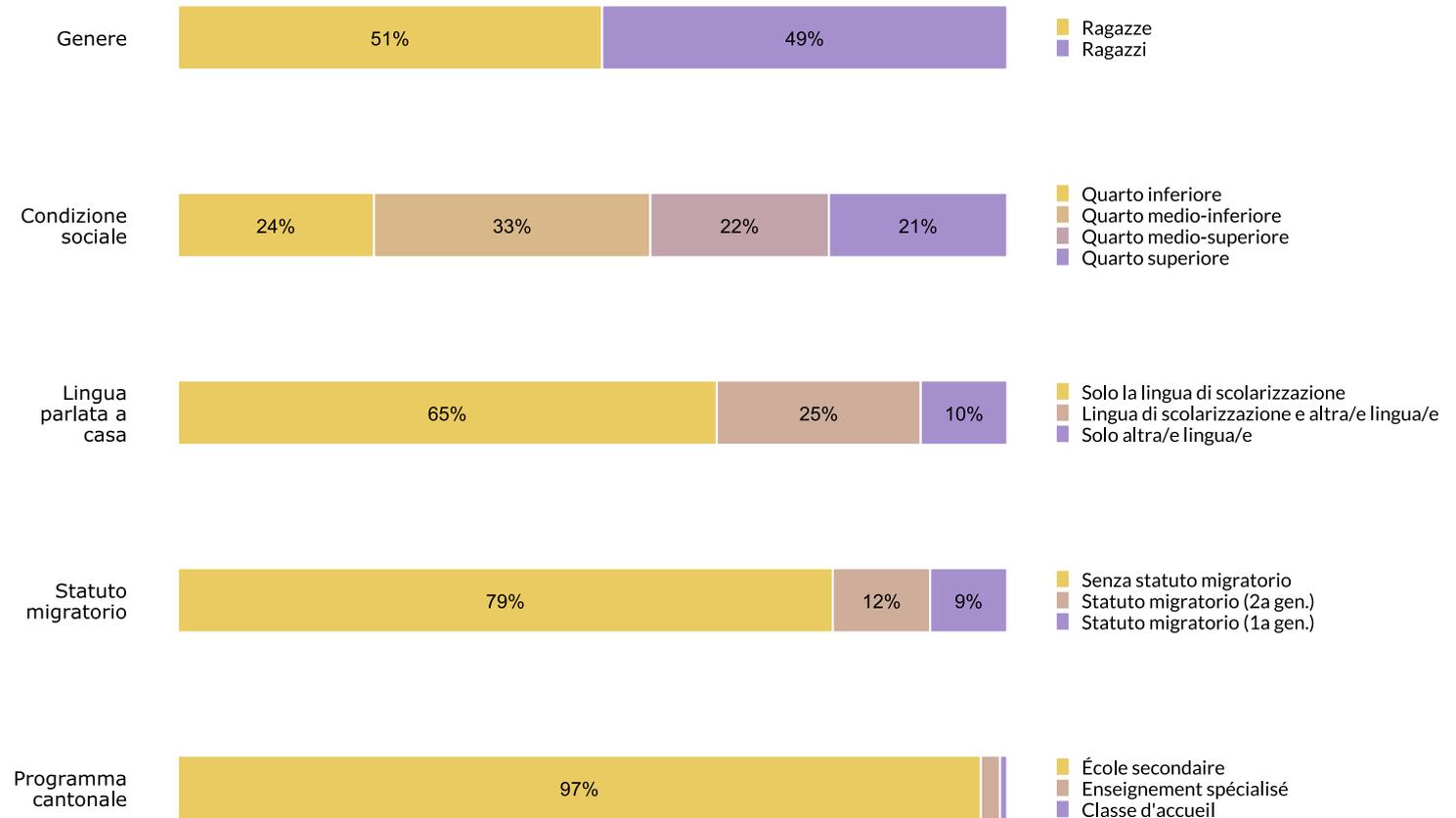


Giura

Popolazione e campione

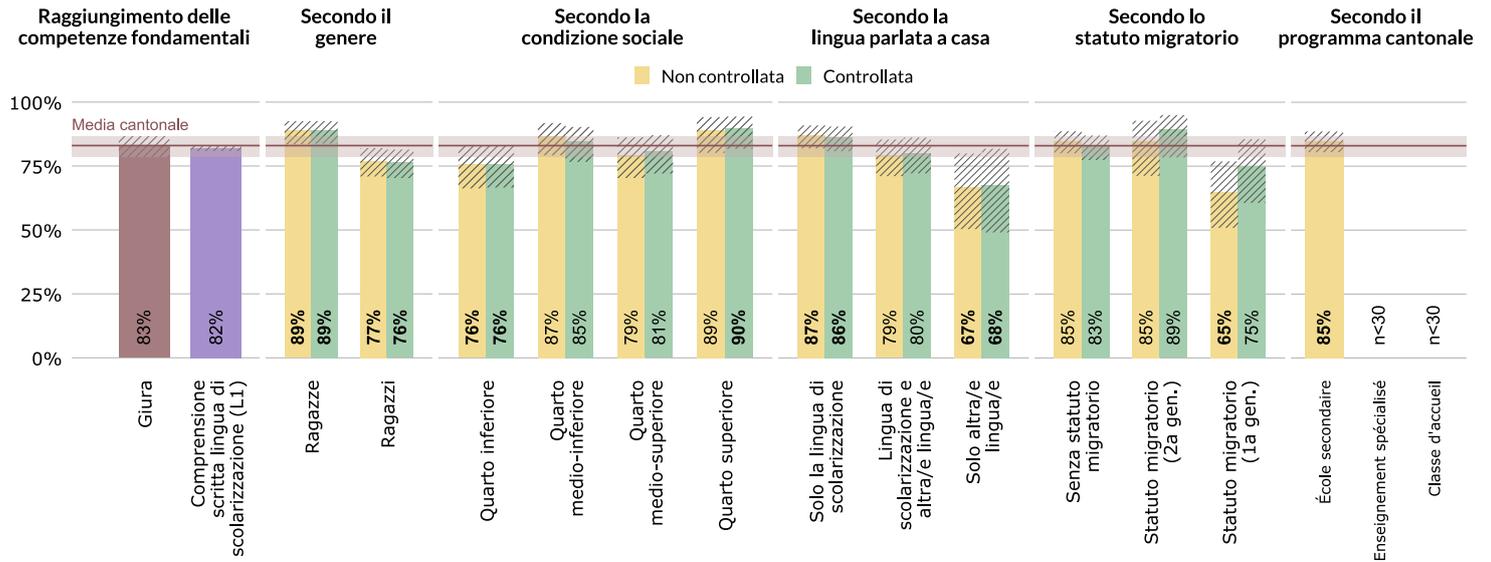
Disegno campionario: censimento scolastico	
Tasso di esclusione delle allieve e degli allievi a livello delle scuole: 0.0%	Tasso di esclusione a livello delle allieve e degli allievi: 2.6%
Copertura stimata: 97.4%	
Dimensione della popolazione VECOF: 736	
Tasso di partecipazione delle scuole: 100.0%	Tasso di partecipazione delle allieve e degli allievi: 93.6%
Numero di allieve e allievi partecipanti: 637	

Caratteristiche della popolazione cantonale

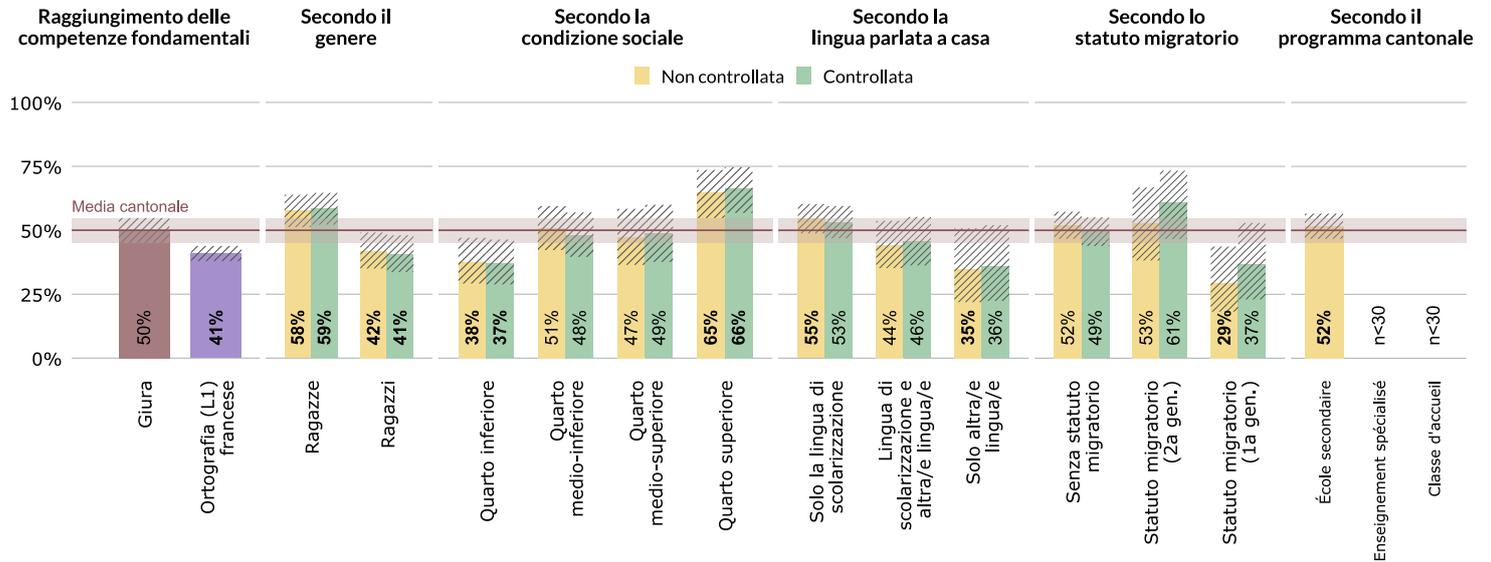


Raggiungimento delle competenze fondamentali

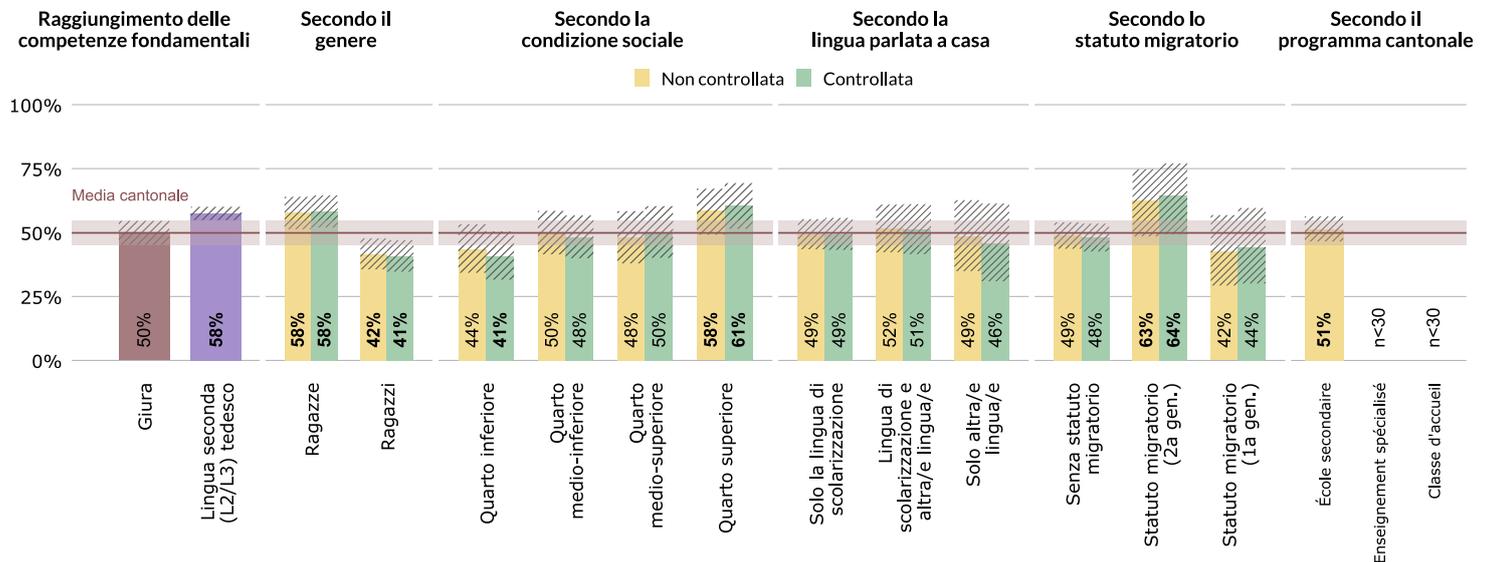
L1 Francese – Comprensione scritta



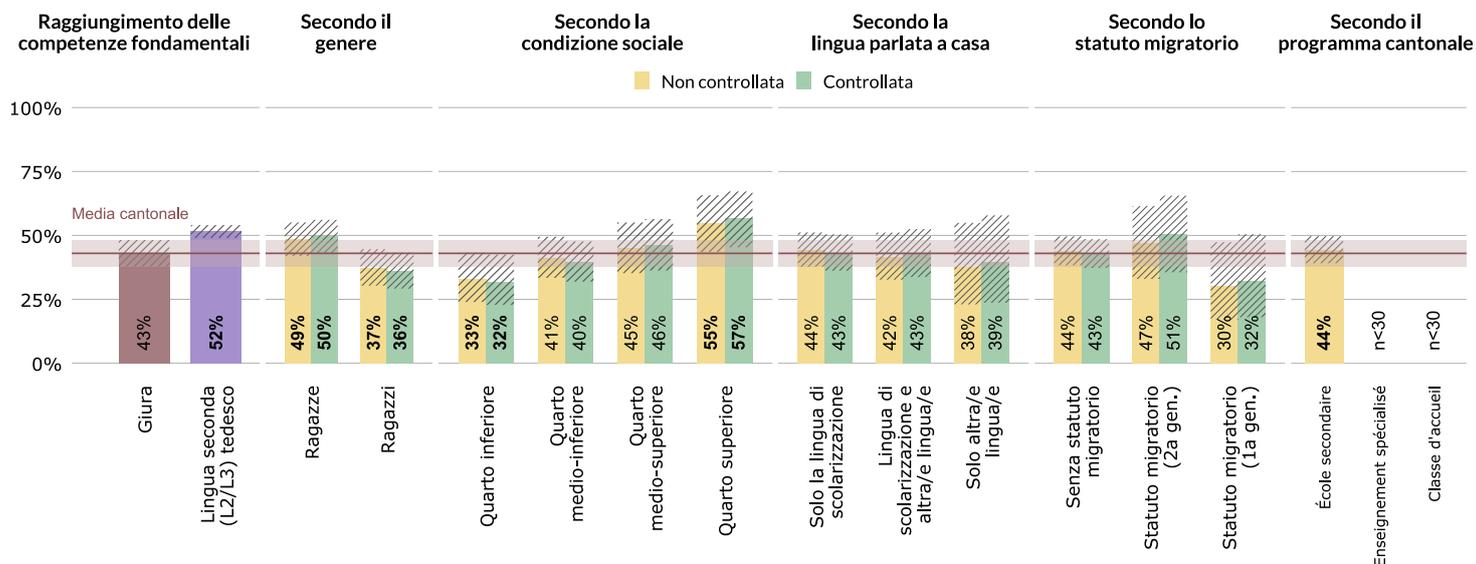
L1 Francese – Ortografia



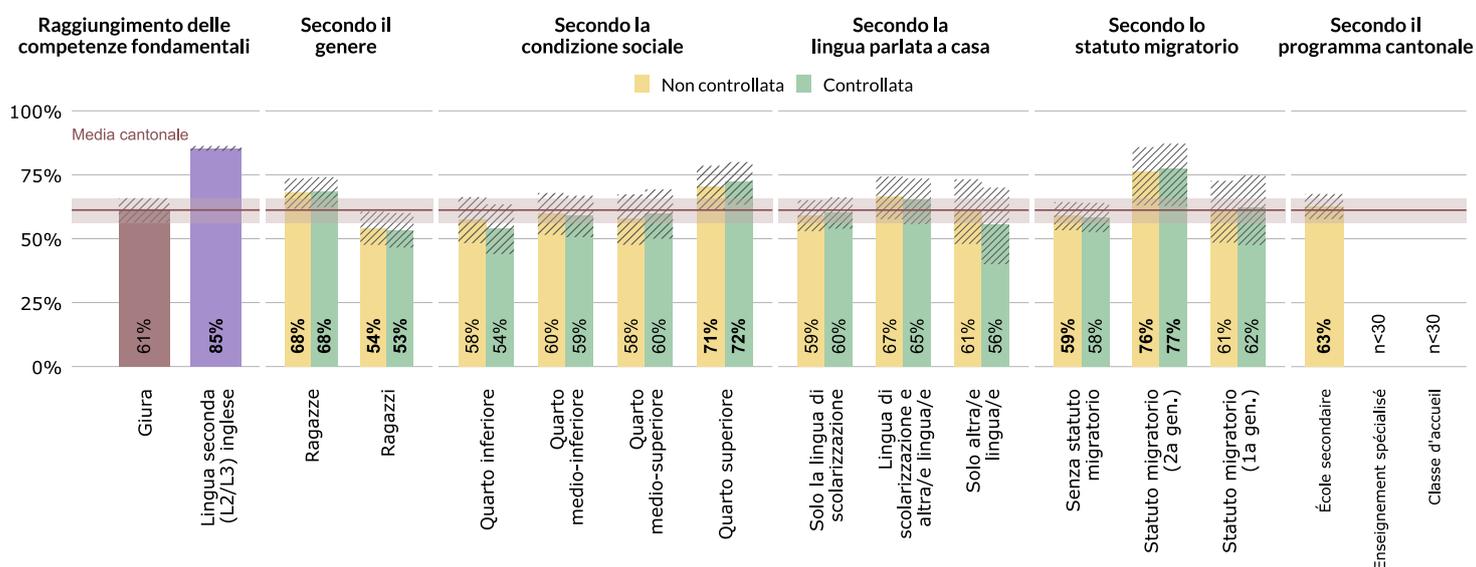
L2 Tedesco – Comprensione orale



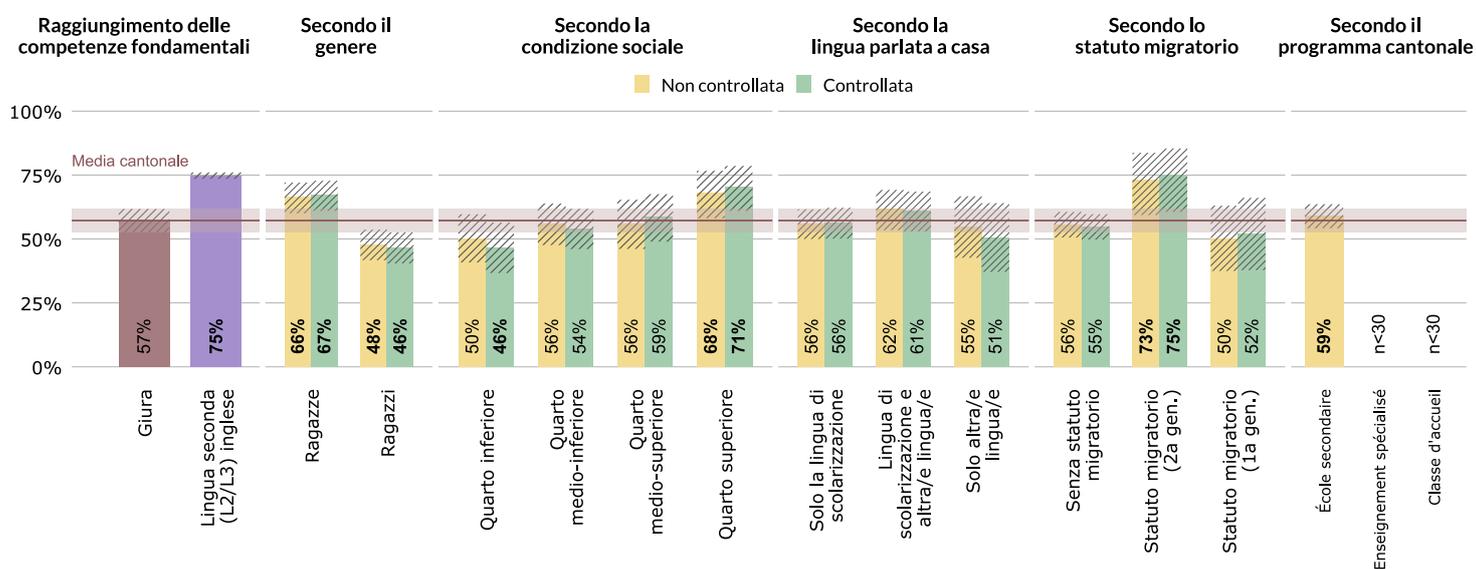
L2 Tedesco – Comprensione scritta



L3 Inglese – Comprensione orale



L3 Inglese – Comprensione scritta



Bibliografia: Sintesi cantonali

Angelone, D. (A cura di). (2025). *Design e scalabilità dei test. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Lingue 11° anno scolastico. Rapporto tecnico*. Secrétariat de la Banque de données de tâches CDIP (BDT).

<https://doi.org/10.48620/85362>

Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., & Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Interfaculty Centre for Educational

Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>

Bollmann, S., & Tomasik, M. (2025). *Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Technischer Bericht*. Universität Zürich.

<https://doi.org/10.48620/85369>