



**Universität
Zürich** ^{UZH}

**Istituto per la valutazione dell'istruzione
Istituto associato dell'Università di Zurigo**

**Rilevamento del livello di apprendimento nel Cantone dei
Grigioni:
competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado
secondario I**

Rapporto conclusivo a destinazione del Dipartimento dell'educa-
zione, cultura e protezione dell'ambiente del Cantone dei Grigioni

Nicole Bayer & Urs Moser
Zurigo, 15 marzo 2018

Recapito

Istituto per la valutazione dell'istruzione
Istituto associato dell'Università di Zurigo
Wilfriedstrasse 15
8032 Zurigo

Tel.: 043 268 39 60
Fax: 043 268 39 67
www.ibe.uzh.ch

Nicole.Bayer@ibe.uzh.ch, Urs.Moser@ibe.uzh.ch

Indice

Management Summary	4
1 Obiettivi e questioni di fondo	6
2 Apprendimento della seconda lingua e di lingue straniere nel Cantone dei Grigioni	8
2.1 Contesto linguistico	8
2.2 Piano di studio	11
3 Basi teoriche	15
3.1 Prima e seconda lingua straniera	15
3.2 Studi incentrati sull'apprendimento delle lingue straniere effettuati in Svizzera	18
3.3 Allievi alloglotti	21
4 Metodo	23
4.1 Strumenti	23
4.2 Svolgimento	28
4.3 Campione	29
4.4 Valutazione	32
5 Risultati	37
5.1 Competenze di inglese al termine della 2 ^a classe del grado secondario I	37
5.2 Competenze di inglese confrontate alle abilità richieste dal piano di studio	41
5.3 Competenze di inglese degli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati	44
5.4 L'importanza della regione linguistica	47
5.5 L'importanza delle caratteristiche individuali	48
5.6 L'importanza dell'immersione	49
5.7 L'importanza dell'insegnamento immersivo	50
5.8 L'importanza delle dimensioni della classe e dell'insegnamento in pluriclassi	51
6 Conclusione	53
6.1 Sintesi	53
6.2 Discussione	55
7 Note bibliografiche	57

Management Summary

Scopo e procedimento

Nel Cantone dei Grigioni, con il rilevamento del livello di apprendimento sono state verificate le competenze di inglese degli allievi alla fine della 2^a classe del grado secondario I. Sono stati coinvolti tutti gli allievi delle scuole secondarie e di avviamento pratico. Le competenze di inglese sono state rilevate nei settori comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta e grammatica.

Il piano di studio del Cantone dei Grigioni e il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) hanno costituito la base contenutistica per lo sviluppo del test e della valutazione delle competenze di inglese. Affinché potessero essere illustrati i risultati con riferimento al livello linguistico del QCER e agli obiettivi del piano di studio, tramite gli esercizi del test è stata svolta una procedura di definizione degli standard con esperti della materia e insegnanti.

Nel Cantone dei Grigioni, in tutte e tre le regioni linguistiche, l'insegnamento dell'inglese inizia nella 5^a classe della scuola elementare. Per via del plurilinguismo, in questa fase gli allievi hanno già maturato diverse esperienze a livello linguistico. Questo perché sono cresciuti in comuni plurilingui, hanno frequentato una scuola elementare bilingue oppure perché hanno un passato migratorio. L'importanza del plurilinguismo per l'acquisizione delle competenze di inglese è stata considerata in modo particolare in sede di analisi.

Il punto forte del presente studio per il Cantone dei Grigioni risiede senza dubbio nel campione grande, che corrisponde pressoché a una rilevazione totale, cosa che permette una generalizzazione dei risultati. Un altro punto forte risiede nella valutazione delle competenze sulla base del Quadro comune europeo di riferimento. I risultati relativi alla produzione orale sono un po' meno solidi, poiché le competenze non sono state valutate in modo del tutto indipendente, bensì dagli insegnanti.

Risultati

Competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I

Dopo quattro anni di lezioni d'inglese, tra il 65 e l'84 per cento degli allievi dispone delle competenze prescritte dal piano di studio entro la fine della 2^a classe del grado secondario I. Raggiunge competenze pari almeno al livello A2 il 69 per cento degli allievi nella comprensione orale, il 65 per cento nella comprensione scritta, l'85 per cento nella produzione orale e l'84 per cento nella produzione scritta. Non tutti gli allievi raggiungono il livello previsto dal piano di studio per l'inglese. Vi è tuttavia anche una parte di allievi che in tutti e quattro i settori dispone di competenze almeno al livello B1 e quindi supera quanto prescritto dal piano di studio. Nella comprensione orale questa quota ammonta al 28 per cento, nella comprensione scritta al 29 per cento, nella produzione scritta al 33 per cento e nella produzione orale al 23 per cento.

Tra gli allievi dei due tipi di scuola si riscontrano differenze sostanziali. Nella scuola secondaria, la quota di allievi che dispone di competenze almeno a livello A2 è pari all'84 per cento nella comprensione orale, all'82 per cento nella comprensione scritta, al 93 per cento nella produzione orale e al 94 per cento nella produzione scritta. Nella

scuola di avviamento pratico, le quote di allievi che si fermano al livello A2 sono inferiori: nella comprensione orale il 38 per cento, nella comprensione scritta il 30 per cento, nella produzione orale il 69 per cento e nella produzione scritta il 62 per cento.

Nella comprensione orale, nella comprensione scritta, nella produzione orale e nella produzione scritta, la maggior parte degli allievi con bisogni educativi speciali (PIcA) si ferma al livello di competenze A1. Vi sono tuttavia anche allievi che dispongono di competenze al livello A2 o B1 e quindi superano le abilità richieste dal piano di studio.

L'importanza della regione linguistica

La regione linguistica e le versioni del piano di studio per scuole di lingua tedesca, romancia o italiana sono di importanza subordinata per quanto riguarda l'effetto sulle competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I. I valori medi degli allievi della regione di lingua romancia non si differenziano in modo statisticamente significativo dai valori medi degli allievi della regione di lingua tedesca. Gli allievi della regione di lingua italiana raggiungono valori medi leggermente inferiori a quelli raggiunti dagli allievi della regione di lingua tedesca. Una differenza statisticamente significativa è tuttavia dimostrabile soltanto per il settore della comprensione orale.

L'importanza del plurilinguismo

Il plurilinguismo nel Cantone dei Grigioni fa sì che una parte dei bambini si trovi precocemente confrontata a una lingua seconda e cresca in un ambiente plurilingue. Il plurilinguismo nella scuola elementare non si trova in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I. Di norma i bambini delle aree di lingua romancia apprendono romancio e tedesco nel loro contesto naturale, hanno una padronanza di queste lingue tale da poter seguire le lezioni in entrambe le lingue e raggiungono competenze di inglese pari a quelle degli allievi che si trovano confrontati a una seconda lingua soltanto a scuola. L'acquisizione precoce o durante l'infanzia di una lingua seconda è vantaggiosa.

Anche gli allievi che frequentano una scuola elementare bilingue traggono vantaggio dall'immersione e dal plurilinguismo. Anche loro acquisiscono una seconda lingua nazionale in un contesto immersivo, di norma hanno una padronanza di queste lingue tale da poter seguire le lezioni in entrambe le lingue e raggiungono tendenzialmente competenze di inglese superiori a quelle degli allievi che frequentano una scuola elementare monolingue. E anche gli allievi alloglotti raggiungono competenze di inglese migliori rispetto agli allievi la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento.

Importanza delle dimensioni della classe e dell'insegnamento in pluriclassi

La dimensione della classe e il tipo di insegnamento (monoclasse o pluriclasse) non si trovano in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I.

1 Obiettivi e questioni di fondo

Dall'anno scolastico 2012/13, nel Cantone dei Grigioni l'inglese viene insegnato a partire dalla 5^a classe della scuola elementare quale seconda lingua straniera. Con l'anno scolastico 2016/17, nelle scuole popolari grigionesi è stata portata a termine l'attuazione del progetto "Introduzione dell'inglese quale seconda lingua straniera". Nel messaggio del Governo a destinazione del Gran Consiglio (quaderno n. 10/2007-2008) concernente la "revisione parziale della legge per le scuole popolari del Cantone dei Grigioni (legge scolastica) e dell'ordinanza d'esecuzione della legge scolastica" del 27 novembre 2007 è prevista una valutazione: "Per la valutazione, il Dipartimento competente deve individuare una soluzione adeguata al progetto" (pagina 546).

Il Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente del Cantone dei Grigioni (Ufficio per la scuola popolare e lo sport) ha incaricato l'Istituto per la valutazione dell'istruzione di svolgere una valutazione in merito alle competenze linguistiche in inglese mediante un rilevamento del livello di apprendimento. L'obiettivo del rilevamento del livello di apprendimento è quello di definire e valutare le competenze in base al piano di studio di tutti gli allievi della 2^a classe del grado secondario I (classi di avviamento pratico e di scuola secondaria senza liceo inferiore) nelle tre regioni linguistiche dopo circa quattro anni di lezioni di inglese nei settori comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta nonché grammatica.

Con il rilevamento del livello di apprendimento dovrebbero essere raggiunti due obiettivi: in primo luogo la descrizione delle competenze di inglese a destinazione del Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente del Cantone dei Grigioni e in secondo luogo un feedback sui risultati per le classi coinvolte, il quale può essere sfruttato per lo sviluppo dell'insegnamento della materia inglese.

Il secondo obiettivo è stato attuato in stretta collaborazione tra l'Istituto per la valutazione dell'istruzione dell'Università di Zurigo e l'Ispettorato scolastico dei Grigioni in occasione di diverse manifestazioni tenute nelle regioni linguistiche e rivolte agli insegnanti interessati e alle direzioni scolastiche. Tale utilizzo dei dati per lo sviluppo dell'insegnamento non è parte del presente rapporto.

Il rilevamento del livello di apprendimento per la lingua inglese è stato svolto nei mesi di maggio e giugno 2017 in tutte le 2^e classi delle scuole di avviamento pratico e delle scuole secondarie del Cantone dei Grigioni. I feedback sui risultati delle classi sono stati inviati agli insegnanti interessati nel mese di settembre 2017.

Il presente rapporto contiene la descrizione delle competenze di inglese a livello cantonale. La rappresentazione avviene per tutti gli allievi, suddivisi in base alla scuola secondaria e a quella di avviamento pratico, nonché per gli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati nella materia inglese.

Inoltre è stato verificato se tra le tre regioni linguistiche vi sono differenze per quanto concerne le competenze di inglese, in che modo la frequenza di una scuola bilingue influisce sulle competenze di inglese, se la dimensione della classe o l'insegnamento in pluriclasse è rilevante per quanto riguarda le competenze di inglese e che importanza hanno caratteristiche individuali come il genere, l'origine sociale e le conoscenze della lingua d'insegnamento per le competenze di inglese.

Nel successivo capitolo 2 viene innanzitutto descritto il contesto linguistico nel quale avviene l'apprendimento della seconda lingua e della lingua straniera nel Cantone dei Grigioni. A seguito del plurilinguismo nel Cantone dei Grigioni è interessante valutare le competenze di inglese tenendo in considerazione i diversi percorsi linguistici. Nel capitolo 3 vengono riassunte le conclusioni rilevanti a cui sono giunti studi selezionati relativi all'apprendimento delle lingue straniere che affrontano questioni di fondo simili. Tali conclusioni vanno anche considerate nell'interpretazione. Il capitolo 4 offre una panoramica degli allievi coinvolti nonché dei metodi utilizzati per il rilevamento del livello di apprendimento. Nel capitolo 5 sono rappresentati i risultati e nel capitolo 6 il rapporto si conclude con una valutazione dei risultati.

2 Apprendimento della seconda lingua e di lingue straniere nel Cantone dei Grigioni

2.1 Contesto linguistico

Nel Cantone dei Grigioni, l'apprendimento di lingue straniere a scuola è caratterizzato dalla diversità linguistica, dai rischi cui sono esposte le lingue minoritarie e dal compito previsto dalla legge volto a salvaguardare e a promuovere le lingue minoritarie.

Diversità linguistica

Una particolarità del Cantone dei Grigioni consiste nel trilinguismo: vengono parlati il tedesco, il romancio (cinque idiomi e Rumantsch Grischun) e l'italiano. Delle circa 196'600 persone residenti nel Cantone dei Grigioni a fine 2015, il 64 per cento parla tedesco, il 13 per cento romancio, l'11 per cento italiano e il 13 per cento altre lingue¹.

L'area di lingua tedesca comprende le alte valli abitate dai Walser (Rheinwald, Vals, Safien, Avers, Schanfigg, Prettigovia e Davos, l'enclave di Obersaxen, la Valle grigione del Reno, la maggior parte della Domigliasca nonché Samnaun) (Lia Rumantscha, 1998, p. 8). L'area linguistica romancia comprende cinque regioni con i relativi idiomi: Engadina Bassa e Val Monastero (Vallader), Engadina Alta (Putèr), Surselva (Sursilvan), Domigliasca e Schams (Sutsilvan), Val Sursette e Valle dell'Albula (Surmiran) (ibid., p. 7). Con il Rumantsch Grischun (RG) è stata sviluppata una lingua scritta comune, che dal 2001 viene utilizzata nel Cantone dei Grigioni quale lingua romancia ufficiale, tuttavia senza aver finora sostituito i cinque idiomi (Solèr, p. 131). Le quattro valli situate a sud, ossia Mesolcina, Calanca, Bregaglia e Poschiavo sono di lingua italiana e a livello culturale presentano stretti legami con il Ticino e l'Italia (Lia Rumantscha, 1998, p. 7).

Pressione sulle lingue minoritarie

Nel Cantone dei Grigioni il romancio e l'italiano vengono parlati solo da una minoranza, ossia da circa un quarto della popolazione. In particolare è il romancio a essere esposto a pressioni. Da decenni si assiste a un costante calo delle persone che parlano questa lingua. Le maggioranze all'interno del Cantone mutano continuamente, poiché l'area linguistica romancia non è in grado di integrare sufficientemente chi parla altre lingue (Lüdi & Werlen, 2005, p. 103).

"I cambiamenti economici e sociali degli ultimi decenni si ripercuotono in modo drastico sulla lingua romancia. ... Gli sviluppi economici negativi degli ultimi anni in diverse valli dei Grigioni e le relative conseguenze demografiche (perdita di posti di lavoro, esodo di persone o famiglie che parlano romancio verso i centri economici prevalentemente di lingua tedesca dei Grigioni e della Svizzera, spopolamento delle valli romance e chiusura delle scuole a causa della mancanza di bambini) accentuano la difficile situazione per il romancio quale lingua poco diffusa" (traduzione italiana della versione originale in Bezzola, 2015).

¹ Dati risalenti a fine 2015, lingua principale secondo il rilevamento delle strutture 2013 (<https://www.gr.ch/IT/cantone/Seiten/Bevoelkerung.aspx>).

Secondo uno studio sul funzionamento del trilinguismo nel Cantone dei Grigioni, la gestione del plurilinguismo a livello orale funziona piuttosto bene. A livello di scrittura si constata però una tendenziale ripartizione in due parti del panorama linguistico grigionese con un chiaro confine linguistico tra un'area di lingua tedesca e una di lingua italiana; la tradizionale area linguistica romancia è in ampia misura integrata nell'area di lingua tedesca (Gregori, Gross & Todisco, 2011, p. 8). Le valli di lingua italiana sono interessate in misura minore dai cambiamenti economici e sociali rispetto alle regioni romance: "L'italiano si conserva al meglio in Mesolcina e in Calanca, valli fortemente orientate non solo a livello linguistico, ma anche economico e sociale, al Cantone Ticino in cui si parla la stessa lingua. Anche la Valposchiavo si orienta verso sud sotto il profilo linguistico e culturale; economicamente però, come la Val Bregaglia, è soprattutto legata alle regioni situate a nord di lingua tedesca e romancia" (ibid., p. 6).

Conservazione delle lingue

La conservazione e la promozione della lingua romancia e italiana sono ancorate nella Costituzione federale (Costituzione federale, art. 70 cpv. 5²). A causa del principio di territorialità o del territorio linguistico, per la protezione delle lingue cantonali il Cantone dei Grigioni è tenuto a rispettare la composizione linguistica tradizionale delle regioni e a considerare le minoranze linguistiche autoctone (messaggio del Governo al Gran Consiglio, 2007, p. 74³). Di conseguenza, secondo quanto indicato nella Costituzione cantonale, nella determinazione delle lingue ufficiali e scolastiche il Cantone e i comuni sono tenuti a rispettare la composizione linguistica tradizionale delle regioni e a considerare le minoranze linguistiche autoctone (Costituzione cantonale art. 3 cpv. 2 e cpv. 3⁴). L'attuazione di questa richiesta è disciplinata nella legge cantonale sulle lingue, il cui scopo (legge sulle lingue, art. 1⁵) è tra l'altro quello di ...

- a) rafforzare il trilinguismo quale caratteristica essenziale del Cantone;
- b) consolidare a livello individuale, sociale ed istituzionale la consapevolezza del plurilinguismo cantonale;
- c) promuovere la comprensione e la convivenza tra le comunità linguistiche cantonali;
- d) salvaguardare e promuovere la lingua romancia e italiana;
- e) sostenere la minacciata lingua cantonale romancia con misure particolari;
- f) creare nel Cantone i presupposti per un istituto per il plurilinguismo.

In questo contesto la scuola assume una funzione importante, in particolare per il rafforzamento del trilinguismo e per la promozione del plurilinguismo. Perciò i comuni sono tenuti a stabilire la lingua scolastica per l'insegnamento nella scuola popolare secondo le direttive di diritto costituzionale e i principi della legge scolastica (ibid., art. 18, cpv. 1).

² Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999 (stato 1° gennaio 2018).

³ Messaggio del Governo al Gran Consiglio. Quaderno n. 2/2006–2007. 2. Legge sulle lingue del Cantone dei Grigioni (LCLing).

⁴ Costituzione del Cantone dei Grigioni del 18 maggio 2003/14 settembre 2003 (stato al 27 settembre 2016).

⁵ Legge sulle lingue del Cantone dei Grigioni (LCLing) del 19 ottobre 2006.

Plurilinguismo

Il fatto che il plurilinguismo venga soprattutto vissuto e praticato dalle due minoranze e in modo particolare dal gruppo linguistico romancio si spiega con i rapporti di forza tra i gruppi linguistici. Contrariamente alle zone di lingua romancia, il Grigioni italiano è composto da territori linguisticamente compatti, nei quali coloro che vi si trasferiscono, acquisendo la lingua locale o il dialetto, si integrano (Grünert, 2009, p. 18).

La conservazione del plurilinguismo veniva perseguita dall'élite istruita di lingua romancia già nel XIX secolo, motivo per cui la popolazione nelle zone di lingua romancia non era esposta solo alla pressione di fatto della maggioranza di lingua tedesca, bensì anche alla pressione ideologica del movimento di conservazione della lingua romancia. Al romancio viene attribuita un'elevata importanza soprattutto per la comunicazione in famiglia e in paese; la necessità del bilinguismo legata a questa lingua poco diffusa da alcuni viene percepita come un peso e da molti come un arricchimento (Coray, 2009).

Indipendentemente dal successo della pratica del plurilinguismo, in particolare nella zona di lingua romancia si può partire dal presupposto che

"tutti coloro che parlano romancio – fatta eccezione per i più piccoli – a livello funzionale parlano almeno due lingue (romancio e tedesco) o sono addirittura plurilingui. L'area di diffusione del romancio è integrata in una zona montana periferica con agricoltura alpina, attività turistica solo puntuale e completamente integrata nell'area culturale ed economica di lingua tedesca. ... Il bilinguismo del Grigioni romancio del giorno d'oggi è principalmente da ricondurre a questa integrazione, all'immigrazione di persone che parlano altre lingue e al parallelo esodo di molti abitanti di lingua romancia" (traduzione italiana della versione originale in Solèr, 2008, p. 131).

La socializzazione linguistica degli allievi è differente a seconda del luogo di domicilio. Mentre gran parte degli allievi provenienti dall'area linguistica romancia cresce plurilingue, gran parte degli allievi provenienti da zone di lingua tedesca o italiana è confrontata con una sola lingua fino all'inizio della scolarizzazione.

Determinazione della lingua scolastica

La lingua scolastica viene determinata in maniera analoga alla lingua ufficiale. Risulta determinante se si tratta di un comune *monolingue* o di un comune *plurilingue*. Per questa decisione è rilevante la quota percentuale della comunità linguistica autoctona, vale a dire tradizionale⁶. Comuni con una quota di almeno il 40 per cento di allievi appartenenti alla comunità linguistica romancia o italiana vengono considerati romanciofoni o italofoeni, quelli con una quota compresa tra il 20 e il 40 per cento vengono considerati plurilingui (art. 16 della legge sulle lingue).

Secondo la legge sulle lingue, nei comuni *monolingui* "l'insegnamento della prima lingua avviene nella lingua ufficiale del comune", quindi in tedesco, romancio o italiano. I comuni provvedono affinché la prima lingua venga particolarmente curata a tutti i livelli scolastici (ibid., art. 19, cpv. 1). Nei comuni *plurilingui*, "l'insegnamento

⁶ Dati risalenti a fine 2015, lingua principale secondo il rilevamento delle strutture 2013 (<https://www.gr.ch/IT/cantone/Seiten/Bevoelkerung.aspx>).

della prima lingua avviene nella lingua autoctona" (ibid., art. 20, cpv. 1), di conseguenza anche nelle lingue autoctone romancio e italiano.

Tuttavia, nei comuni *plurilingui* e nei comuni *di lingua tedesca*, nell'interesse della salvaguardia della lingua autoctona, il Governo può, su richiesta del comune, autorizzare la conduzione di una scuola popolare bilingue (ibid., art. 20, cpv. 2). Inoltre i comuni con una quota di almeno il 10 per cento di persone appartenenti a una comunità linguistica autoctona sono tenuti a offrire il romancio o l'italiano durante la scuola dell'obbligo (ibid., art. 20, cpv. 3).

Scuole bilingui

Il plurilinguismo si manifesta anche nell'organizzazione delle scuole monolingui romance, che in realtà sono scuole bilingui. Di norma in queste scuole l'insegnamento nella scuola elementare viene svolto in romancio, cosa che per i bambini che a casa parlano un'altra lingua rispetto al romancio corrisponde a un'immersione totale⁷ (Gregori, Gross & Todisco, 2011, p. 12 seg.). Nel grado secondario I, la lingua d'insegnamento è il tedesco. Con ciò si intende fare in modo che gli allievi siano meglio preparati alle lezioni durante la formazione professionale o al liceo. D'altra parte l'insegnamento della materia romancio e di un terzo dei temi concernenti i settori "Uomo e ambiente" nonché "Attività espressive" avviene in romancio (griglie orarie per il grado secondario I, dall'anno scolastico 2015/16, spiegazioni punto 4).

Nel contesto scolastico, il bilinguismo significa che due lingue vengono considerate lingue scolastiche: romancio e tedesco o italiano e tedesco. Le scuole bilingui sono ideali per scuole di comuni che si trovano sul confine linguistico nonché per scuole di lingua tedesca. Sono particolarmente adatte dove le scuole monolingui non riescono più a soddisfare i presupposti linguistici esistenti sul posto e le necessità degli allievi (Simmen, 2015). Di conseguenza la grande maggioranza delle scuole bilingui si trova in zone di lingua romancia o in aree situate lungo i confini linguistici. Nella zona italo-fona del Cantone vi è solo una scuola bilingue, quella di Maloja. Il gruppo con il numero più elevato di allievi provenienti da scuole bilingui è quello delle classi bilingui della scuola della città di Coira.

2.2 Piano di studio

Versioni del piano di studio

Il trilinguismo e le misure volte a salvaguardare le lingue autoctone trovano riscontro nelle tre versioni del piano di studio, le quali – in corrispondenza alle direttive legislative – si differenziano soprattutto per quanto riguarda la lingua scolastica e l'introduzione delle lingue straniere. Nella Tabella 1 sono rappresentati i percorsi linguistici possibili in base alle versioni del piano di studio; la rappresentazione non è esaustiva a seguito di autorizzazioni eccezionali.

⁷ Quella che viene tradizionalmente chiamata "scuola di lingua romancia" viene da sempre gestita quale scuola bilingue ai sensi di un'"immersione totale". A un grado elementare prevalentemente di lingua romancia (con poco tedesco) segue un grado secondario I prevalentemente in tedesco (con poco romancio). (Direttive per la gestione bilingue di scuole o singole sezioni sotto forma di un'immersione parziale, art. 2, cpv. 2).

Nei comuni *monolingui* l'insegnamento avviene nella lingua autoctona. A partire dalla 3^a classe, quale prima lingua straniera viene insegnata un'altra lingua parlata nel Cantone. Nei comuni *plurilingui* l'insegnamento avviene anch'esso nella lingua autoctona; nell'interesse della salvaguardia della lingua autoctona, il Governo può, su richiesta del comune, autorizzare la conduzione di una scuola popolare bilingue. Nelle scuole *bilingui*, a partire dalla 1^a classe singole materie vengono insegnate in modo immersivo, in romancio/tedesco o in italiano/tedesco. Nelle scuole bilingui con piano di studio in lingua tedesca, a partire dalla 3^a classe viene insegnato l'italiano quale seconda lingua straniera.

Le opzioni indicate nella Tabella 1 corrispondono a diversi percorsi linguistici degli allievi, che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati del rilevamento del livello di apprendimento. Le esperienze degli allievi con le tre lingue cantonali si differenziano in base al plurilinguismo e alle relative possibilità di promozione e salvaguardia del plurilinguismo.

Tabella 1: Lingue straniere e insegnamento per immersione nel Cantone dei Grigioni, suddivisione in base alle tre versioni del piano di studio durante la scuola elementare

	Piano di studio ...					
	per le scuole di lingua tedesca		per le scuole di lingua romancia		per le scuole di lingua italiana	
	Scuole monolingui	Scuole bilingui	Scuole monolingui	Scuole bilingui	Scuole monolingui	Scuole bilingui
Lingua d'insegnamento	TED	TED	ROM	ROM	ITA	ITA
1 ^a classe		ROM o ITA _(immersione)		TED _(immersione)		TED _(immersione)
2 ^a classe		ROM o ITA _(immersione)		TED _(immersione)		TED _(immersione)
3 ^a classe	ITA o ROM	ROM o ITA _(immersione)	TED	TED _(immersione)	TED	TED _(immersione)
4 ^a classe	ITA o ROM	ROM o ITA _(immersione)	TED	TED _(immersione)	TED	TED _(immersione)
5 ^a classe	ITA o ROM, ING	ROM o ITA _(immersione) , ING	TED, ING	TED _(immersione) , ING	TED, ING	TED _(immersione) , ING
6 ^a classe	ITA o ROM, ING	ROM o ITA _(immersione) , ING	TED, ING	TED _(immersione) , ING	TED, ING	TED _(immersione) , ING

Acquisizione di lingue seconde e apprendimento di lingue straniere

Il plurilinguismo nel Cantone dei Grigioni fa sì che gli allievi, a seconda del comune, acquisiscano la seconda lingua in un contesto naturale quale lingua seconda o imparino tale lingua a scuola quale lingua straniera (cfr. capitolo 3.1).

I bambini provenienti dalle aree di lingua romancia imparano il romancio e il tedesco di norma piuttosto nel contesto naturale, mentre i bambini provenienti da comuni di lingua tedesca o italiana imparano la seconda lingua cantonale quale lingua straniera.

I bambini che seguono le lezioni in scuole bilingui beneficiano anche dell'insegnamento immersivo e dell'acquisizione della seconda lingua cantonale quale lingua seconda. Il passaggio tra l'acquisizione della seconda lingua cantonale quale lingua seconda o l'acquisizione quale lingua straniera è fluido.

Le direttive a livello di curriculum per l'apprendimento della seconda lingua cantonale (prima lingua straniera) nel contesto scolastico si differenziano inoltre in base alla versione del piano di studio.

Al più tardi a partire dalla 3^a classe, tutti gli allievi imparano una lingua cantonale quale prima lingua straniera. Gli allievi di comuni plurilingui che gestiscono una scuola bilingue imparano la prima lingua straniera nel contesto scolastico nel quadro dell'insegnamento immersivo già a partire dalla 1^a classe. In tutte le regioni le lezioni di inglese iniziano nella 5^a classe della scuola elementare.

Nel grado elementare, nelle scuole di lingua tedesca a partire dalla 3^a classe vengono offerte due lezioni di italiano o di romancio. Tuttavia è anche possibile partecipare a due lezioni di romancio già a partire dalla 1^a classe. Nelle scuole di lingua romancia, nella 3^a classe vengono offerte due lezioni di tedesco, nella 4^a e nella 6^a quattro lezioni di tedesco e nella 5^a cinque lezioni di tedesco. Nelle scuole di lingua italiana sono previste due lezioni di tedesco nella 3^a e nella 4^a classe e tre lezioni nella 5^a e 6^a classe. In tutte le scuole vengono offerte due lezioni di inglese nella 5^a e nella 6^a classe (cfr. Tabella 2).

Tabella 2: Griglia oraria per lingue straniere (solo materia obbligatoria) nell'anno scolastico 2016/17

Scuola elementare	Scuole di lingua tedesca			Scuole di lingua romancia		Scuole di lingua italiana	
	ITA/ROM	ROM	ING	TED	ING	TED	ING
1 ^a classe		2					
2 ^a classe		2					
3 ^a classe	2	2		2		2	
4 ^a classe	2	2		4		2	
5 ^a classe	2	2	2	5	2	3	2
6 ^a classe	2	2	2	4	2	3	2
Grado secondario I							
1 ^a classe	3	3	4	4	4	4	3
2 ^a classe	3	3	3	5	3	4	4
3 ^a classe	3	3	3	4	3	4	3
Totale	17	21	14	28	14	22	14

Nel grado secondario I l'insegnamento avviene ulteriormente in base alla relativa versione del piano di studio per scuole di lingua tedesca, romancia o italiana. Le lingue straniere insegnate già nella scuola elementare vengono ulteriormente insegnate ed eventualmente completate dal francese e da un'altra lingua cantonale (italiano o romancio) quale materia opzionale.

Nelle scuole di lingua tedesca vengono offerte tre lezioni di romancio o di italiano. Nelle scuole di lingua romancia, nella 1^a e nella 3^a classe del grado secondario I vengono offerte quattro lezioni di tedesco, mentre nella 2^a classe vengono offerte cinque lezioni di tedesco. Nelle scuole di lingua italiana vengono offerte quattro lezioni di tedesco. Inoltre in tutte le scuole è possibile seguire una terza lingua cantonale quale materia opzionale. Nella 1^a e nella 2^a classe del grado secondario I sono inoltre previste tre lezioni e nella 3^a classe da tre a cinque lezioni. Nelle scuole di lingua italiana del grado secondario I sono previste tre lezioni nella 1^a classe e quattro lezioni di inglese nella 2^a e nella 3^a classe. In singoli casi è possibile abbandonare lingue straniere. Nella 1^a classe di scuola di avviamento pratico è possibile seguire solo una lingua straniera e a partire dalla 2^a classe di scuola di avviamento pratico non frequentare più le lezioni di lingua straniera (cfr. tabella 2).

L'offerta di insegnamento di inglese è uguale per tutti gli allievi. L'apprendimento della prima lingua straniera si differenzia per contro sia in base al contesto nel quale viene imparata la lingua, sia in base al numero di lezioni offerte. Mentre dalla 1^a alla 9^a classe nelle scuole di lingua romancia vengono offerte complessivamente 28 lezioni settimanali di tedesco, nelle scuole di lingua tedesca sono di norma 17 le lezioni settimanali di italiano (tabella 2). Questi diversi percorsi linguistici individuali devono essere tenuti in considerazione nell'interpretazione dei risultati.

3 Basi teoriche

3.1 Prima e seconda lingua straniera

Concetto nazionale per l'insegnamento delle lingue

Nella primavera del 2004 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha approvato una strategia finalizzata all'ulteriore sviluppo dell'insegnamento delle lingue in Svizzera (CDPE, 2004). Insieme alle disposizioni contenute nel Concordato HarmoS (CDPE, 2007) e agli obiettivi formativi nazionali approvati nel 2011 (CDPE, 2011), essa concorre a formare il Concetto nazionale delle lingue vero e proprio. I contenuti più importanti di questo concetto sono i seguenti:

- La prima lingua straniera viene insegnata al più tardi dal 5° anno della scuola obbligatoria*, mentre la seconda lingua straniera viene insegnata al più tardi dal 7° anno*. Vengono studiati una seconda lingua nazionale e l'inglese. Il Cantone Ticino ha un modello proprio con tre lingue straniere obbligatorie.
- A ciò viene associato l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento delle lingue per raggiungere obiettivi definiti in modo chiaro. Questi vengono stabiliti per due lingue attraverso gli obiettivi formativi nazionali alla fine dell'8° e dell'11° anno della scuola obbligatoria*.
- La prima lingua straniera è coordinata a livello regionale.

Nell'anno scolastico 2015/2016 il modello 5/7* risultava attuato dalla grande maggioranza dei Cantoni.

*Vengono contati gli anni di scuola obbligatoria in Svizzera (1–11). Questi comprendono due anni di scuola dell'infanzia o i primi due anni di un ciclo di entrata (1° e 2° anno).

Nel Cantone dei Grigioni il Concetto nazionale per l'insegnamento delle lingue viene attuato dall'anno scolastico 2012/13. Al più tardi dalla 3^a classe della scuola elementare viene insegnata una seconda lingua nazionale e a partire dalla 5^a classe viene insegnato l'inglese come seconda lingua straniera.

Lingua seconda e lingua straniera

Per via della diversità linguistica nel Cantone dei Grigioni, molti bambini si trovano confrontati con una seconda lingua molto presto oppure crescono in un ambiente bilingue. Se una seconda lingua viene appresa in un contesto immersivo, naturale (ossia in una regione in cui una lingua d'arrivo viene parlata da un'ampia maggioranza della popolazione come prima lingua), questa lingua viene definita anche come *lingua seconda*. D'altra parte il termine *lingua straniera* viene utilizzato per definire lingue che vengono apprese al di fuori delle regioni in cui vengono parlate e principalmente nel contesto scolastico (Lambelet & Berthele, 2014, p. 8).

A seconda della situazione, nel Cantone dei Grigioni l'apprendimento della seconda lingua nazionale per un bambino può essere definito come *acquisizione di una lingua seconda* o come *apprendimento di una lingua straniera*. A Coira gran parte dei bambini impara il romancio solo nel quadro dell'*insegnamento delle lingue straniere a scuola*. Gran parte dei bambini a St. Moritz invece entra a contatto con la lingua romancia e tedesca in maniera molto precoce nella vita quotidiana e acquisisce la lingua seconda in un *contesto naturale*. Anche nel caso di bambini che al momento

dell'entrata nel sistema formativo entrano a contatto per la prima volta con la lingua di accoglienza si parla di acquisizione naturale o non mediata della lingua seconda. Questo tipo di acquisizione della lingua seconda avviene tramite l'utilizzo della nuova lingua nel nuovo contesto e, nonostante si tratti di un contesto scolastico, non ha nulla a che vedere con l'apprendimento scolastico vero e proprio di lingue straniere (Weskamp, 2007).

In linea di principio occorre tenere conto del fatto che la distinzione tra l'apprendimento di lingue straniere nel contesto scolastico e l'acquisizione di lingue seconde nel contesto naturale non può essere interpretata quale dicotomia in termini assoluti. Nel Cantone dei Grigioni occorre ritenere che esistano varie forme intermedie che riguardo a quantità e qualità dei contatti con la seconda lingua risultano essere molto diversi (Lambelet & Berthele, 2014, p. 8).

Acquisizione di una lingua seconda

Rispetto ad altri Cantoni, nel Cantone dei Grigioni il numero di allievi che sfrutta la possibilità di acquisire una lingua seconda è più elevato. A seconda dell'età in cui i bambini acquisiscono la lingua seconda vi sono vari vantaggi nell'apprendimento di questa lingua. L'*acquisizione precoce e graduale delle lingue nell'età compresa tra 3 e 5 anni* presenta grandi affinità con l'acquisizione della prima lingua per quanto concerne i meccanismi e i processi (Meisel, 2004). Il bambino apprende singole frasi, si concentra su costruzioni grammaticali semplici e con il passare del tempo amplia il suo vocabolario e la sua grammatica (Baker & Prys Jones, 1998). Ciononostante un trasferimento di forme grammaticali e di sequenze di parole dalla prima lingua verso la lingua seconda si verifica solo di rado, mentre il cosiddetto "borrowing", ossia l'inserimento di unità lessicali della prima lingua nella struttura della frase dell'altra lingua, è un fenomeno piuttosto frequente (Meisel, 2004).

Se l'acquisizione della seconda lingua ha inizio tra il quinto e il decimo anno di vita si parla di *acquisizione della lingua seconda durante l'infanzia*. Si tratta di una forma mista tra acquisizione della prima lingua durante l'infanzia e acquisizione di una lingua seconda in età adulta. Spesso viene osservato un trasferimento di strutture della prima lingua come pronuncia, grammatica, lessico, semantica nonché pragmatica nella lingua seconda (Rauch, 2007). Affinché questi bambini possano acquisire consapevolezza delle strutture grammaticali e delle regolarità della lingua seconda e possano acquisirle allo stesso livello di bambini monolingui, in aggiunta hanno bisogno di un input istruttivo a livello linguistico, come nell'apprendimento classico delle lingue straniere (Penner, 2003).

Le modalità con cui procede l'acquisizione della lingua seconda e il grado di competenza raggiunto nella lingua seconda dipendono in misura decisiva dall'inizio, dalla durata, dall'intensità del contatto con la lingua seconda nonché da ulteriori fattori (Rauch, 2007). In linea di principio vale quanto segue: quanto più il contatto è precoce, lungo e intenso, tanto meglio. Però solo a condizione che si tratti di un'acquisizione non mediata della lingua seconda in situazioni di vita in cui chi apprende ha accesso a input naturali in grandi quantità (Singleton & Ryan, 2004).

Apprendimento delle lingue straniere

Su incarico della Confederazione e dei Cantoni, la Danish Clearing House dell'Università di Aarhus (Dyssegaard, Egeberg, Sommersel, Steenberg & Vestergaard, 2015) ha redatto una revisione sistematica riguardo a 43 studi selezionati di buona qualità

provenienti da tutto il mondo incentrati sulla tematica dell'apprendimento delle lingue straniere. La revisione sistematica è incentrata sull'apprendimento di una seconda lingua straniera (L3). Per la maggior parte degli allievi nel Cantone dei Grigioni si tratta della lingua inglese. Dato che i quesiti affrontati all'interno dei singoli studi sono molto vari, è stato possibile dedurre solo singole evidenze di carattere generale (ibid., p. 152).

Un risultato della revisione sistematica rileva che allievi che nel quadro di un programma immersivo imparano già due lingue (L1 e L2), le sviluppano in maniera adeguata all'età anche se oltre a ciò studiano anche un'altra lingua straniera (L3). Ciò non comporta un sovraccarico o una sollecitazione eccessiva. Con riferimento alla didattica adeguata sono due i fattori definiti come rilevanti: insegnanti ben formati e regolari riscontri diretti riguardo al livello di apprendimento.

Inoltre è risultato che allievi che iniziano solo più tardi ad apprendere una lingua straniera superano coloro che hanno iniziato già prima ad apprendere la medesima lingua straniera. Ciò presuppone però che complessivamente fino al momento della misurazione agli allievi di età superiore sia stato impartito il medesimo numero di lezioni dei più giovani (ibid., p. 152 seg.).

Secondo Denzler e Wolter (2015) si può ipotizzare che allievi di età superiore mostrino un ritmo di apprendimento più elevato in ogni materia rispetto ad allievi più giovani. A nessuno però verrebbe in mente di attendere ad esempio fino alla 7^a classe per iniziare le lezioni di matematica per questo motivo. La revisione sistematica inoltre spiega che vi sono grandi incertezze riguardo a quali altri fattori oltre all'età e al numero delle lezioni producono quali effetti sull'apprendimento delle lingue straniere. Vi è invece certezza riguardo al fatto che elevate competenze nella L1 e nella L2 influiscono positivamente sull'apprendimento di una seconda lingua straniera (L3).

Età e apprendimento delle lingue straniere a scuola

L'Istituto per il plurilinguismo dell'Università di Friburgo e l'Alta scuola pedagogica di Friburgo hanno pubblicato una panoramica riguardo allo stato della ricerca sul tema età e apprendimento delle lingue straniere a scuola (Lambelet & Berthele, 2014). Questa panoramica illustra sia evidenze relative all'apprendimento precoce delle lingue straniere, sia difficoltà metodologiche riguardo alla verifica di effetti legati all'età.

Gli autori rilevano che spesso negli studi incentrati sul fattore età la distinzione operata tra il quesito legato alla *competenza massima raggiunta* in una lingua straniera e il quesito legato alla *velocità di apprendimento* è insufficiente. A seconda del quesito gli studi producono esiti diversi: "Mentre vi sono numerosi indizi a supporto del fatto che allievi di età superiore imparano seconde lingue e lingue straniere (o determinati aspetti di queste ultime) più velocemente rispetto ad allievi più giovani, risulta però anche che le competenze massime raggiungibili in media sono più elevate se il processo di apprendimento inizia prima, almeno in contesti naturali di acquisizione della lingua" (ibid., p. 2).

Oltre alla distinzione tra la competenza massima raggiunta e la velocità di apprendimento vi sono altre difficoltà di carattere metodologico legate alla dimostrazione di effetti dell'apprendimento precoce delle lingue straniere. Il fattore età è difficilmente separabile da altri parametri d'influenza, ad esempio dalla quantità complessiva e dalla qualità dell'input linguistico o dalla durata delle lezioni nella lingua d'arrivo. È

fuori discussione che la quantità e la qualità del processo di insegnamento-apprendimento siano fattori d'influenza noti per qualsiasi attività di apprendimento linguistico, sia per quanto riguarda l'acquisizione della prima e della seconda lingua straniera, sia in un contesto naturale o mediato (ibid., p. 47 seg.). Inoltre in alcuni ambiti linguistici l'età riveste un ruolo evidentemente più importante piuttosto che in altri (ibid., p. 28).

Gli effetti legati all'età dipendono anche dal fatto se l'acquisizione della lingua straniera avviene in un contesto naturale non mediato oppure in un contesto scolastico mediato (ibid., p. 10 seg.). In una situazione migratoria, ai fini del raggiungimento di un livello di competenza elevato nella lingua del Paese d'accoglienza è senz'altro un vantaggio se un individuo migra il prima possibile. Nondimeno chi impara una lingua seconda in età più avanzata beneficia di un vantaggio per quanto riguarda la velocità di apprendimento. E anche nel contesto scolastico il medesimo vantaggio iniziale si manifesta per allievi di età superiore. Essi imparano più in fretta rispetto agli allievi più giovani. Gli studi attualmente disponibili però non forniscono prova che allievi di età superiore raggiungano o superino quelli più giovani (ibid., p. 56).

Imparare l'inglese nel Cantone dei Grigioni

Mentre la seconda lingua nel Cantone dei Grigioni viene appresa come lingua seconda o come lingua straniera a seconda del contesto, quasi tutti gli allievi imparano l'inglese come lingua straniera nel contesto scolastico. Però per gli allievi cambiano le premesse, a seconda del fatto se acquisiscono la seconda lingua nazionale come lingua seconda oppure come lingua straniera a scuola.

3.2 Studi incentrati sull'apprendimento delle lingue straniere effettuati in Svizzera

Cantone di Zurigo 2014

Uno studio incentrato sull'apprendimento delle lingue straniere che ha goduto di grande attenzione da parte dei media è stato redatto da Pfenninger (2014). Nel quadro di questo studio sono state rilevate le competenze nella produzione scritta in tedesco e in inglese nonché le competenze di grammatica in inglese di $n = 200$ allievi del Cantone di Zurigo dopo sei mesi (T1) e alla fine del liceo lungo (T2). Gli allievi erano ripartiti in due gruppi paragonabili sotto il profilo dell'età ($n = 100$ ciascuno). A un gruppo sono state impartite lezioni di inglese a partire dalla 2^a classe della scuola elementare, all'altro a partire dalla 1^a classe del grado secondario I. Come si può dedurre guardando a questi due gruppi, l'interesse dello studio era focalizzato sull'età diversa in cui è iniziato l'apprendimento della lingua straniera. In aggiunta è stata esaminata la correlazione tra le competenze di produzione scritta in tedesco e in inglese.

Gli esiti dimostrano che gli allievi a cui sono state impartite lezioni di inglese appena dal grado secondario I, dopo sei mesi nel liceo lungo disponevano - riguardo alla maggior parte dei criteri di produzione scritta analizzati - di competenze paragonabili a quelle di coloro che in quel momento avevano frequentato lezioni di inglese già dalla 2^a classe della scuola elementare e quindi per oltre cinque anni e mezzo (ibid., p. 8 seg.). Inoltre gli allievi che hanno iniziato più tardi a frequentare lezioni di inglese hanno fatto registrare competenze di produzione scritta migliori in tedesco. Per quanto concerne la grammatica non è stato possibile rilevare differenze tra i due gruppi. Nel secondo momento oggetto di verifica alla fine del liceo lungo non sono

state riscontrate differenze tra i due gruppi per quanto concerne le competenze di produzione scritta in tedesco e in inglese; per quanto riguarda la grammatica è stato registrato un lieve vantaggio a favore degli allievi che hanno iniziato più tardi a frequentare lezioni di inglese.

Inoltre i risultati dimostrano che le competenze di produzione scritta in tedesco influenzano maggiormente sulle competenze di produzione scritta in inglese rispetto all'inizio differente dell'insegnamento dell'inglese. Con riferimento alla maggior parte dei criteri di scrittura analizzati vi è una correlazione statisticamente significativa tra competenze di tedesco e di inglese. Ciò vale per entrambi i momenti oggetto di verifica e per entrambi i gruppi (ibid., p. 10 seg.). Quale possibile spiegazione per la mancanza di differenze nelle competenze di produzione scritta e di grammatica in inglese nel primo momento oggetto di verifica Pfenninger fa riferimento anche alla didattica diversa utilizzata per l'apprendimento dell'inglese nel grado elementare e nel grado secondario I rispettivamente nel liceo lungo (ibid., p. 12). L'insegnamento dell'inglese nel grado elementare è incentrato sull'apprendimento implicito e orientato alla comunicazione. La produzione scritta e la grammatica rivestono un ruolo meno importante.

Svizzera centrale 2016

A inizio estate 2015 sono state rilevate le competenze nelle lingue straniere nella Svizzera centrale alla fine della 6^a classe in francese, mentre alla fine della 2^a classe del grado secondario I in francese e in inglese (Peyer, Andexlinger, Kofler & Lenz, 2016). Il rilevamento era incentrato sulle competenze di francese alla fine del grado elementare e un anno prima della fine della scuola dell'obbligo (raggiungimento degli obiettivi stabiliti dal piano di studio) nonché su diversi modelli di insegnamento (francese dalla 5^a classe o dalla 7^a classe, diverso numero di lezioni settimanali) nei Cantoni di Lucerna, Nidvaldo, Obvaldo, Svitto, Uri e Zugo. In linea di principio, in questi Cantoni l'inglese viene insegnato come prima lingua straniera a partire dalla 3^a classe e il francese come seconda lingua straniera a partire dalla 5^a o dalla 7^a classe.

Il campione delle 6^e classi comprendeva $n = 1508$ allievi (produzione orale $n = 600$). Il campione della 2^a classe del grado secondario I in francese a seconda dell'ambito di competenza comprendeva da $n = 956$ allievi nella produzione orale a $n = 2412$ allievi nella comprensione orale. Il campione per l'inglese comprendeva $n = 1273$ allievi nella comprensione scritta e $n = 794$ allievi nella produzione scritta (ibid., p. 10). I campioni delle 2^e classi del grado secondario I non comprendono allievi dei licei inferiori.

Dal confronto tra le competenze in francese e gli obiettivi del piano di studio risulta che alla fine della 6^a classe solo poco più di un terzo degli allievi raggiunge gli obiettivi stabiliti dal piano di studio (livello QCER A1.2) per quanto riguarda la comprensione orale, la produzione scritta e la produzione orale (ibid., p. 52); per quanto riguarda la comprensione scritta sono solo poco più della metà. Tuttavia i risultati dipendono dal numero di lezioni. Allievi a cui viene impartito un numero maggiore di lezioni di francese ottengono risultati migliori anche nella produzione orale: la quota di coloro che raggiungono gli obiettivi stabiliti nel piano di studio sale da circa un terzo a poco più della metà.

Anche alla fine della 2^a classe del grado secondario I circa un terzo degli allievi raggiunge gli obiettivi stabiliti dal piano di studio per la comprensione scritta e per la

produzione scritta in francese. Per quanto riguarda la comprensione orale e la produzione orale tale risultato viene raggiunto invece solo da una piccola minoranza (ibid., p. 53). Anche in questo caso sono riscontrabili differenze tra le varie regioni. Nella produzione scritta allievi provenienti da regioni con un numero maggiore di lezioni di francese raggiungono in ampia misura gli obiettivi stabiliti dal piano di studio per la fine della scuola obbligatoria già alla fine della 2^a classe del grado secondario I. In inglese (comprensione scritta e produzione scritta) all'incirca due terzi degli allievi raggiungono invece gli obiettivi stabiliti dal piano di studio per la fine della scuola obbligatoria già alla fine della 2^a classe del grado secondario I.

Le differenze tra le competenze in inglese e in francese alla fine della 2^a classe del grado secondario I sono oggetto di interesse in particolare per quanto concerne gli obiettivi formativi stabiliti a livello nazionale (CDPE, 2011). Nonostante il numero di lezioni sia diverso, per la prima e per la seconda lingua straniera gli obiettivi formativi nazionali alla fine della scuola obbligatoria sono i medesimi (ibid., p. 7). Gli autori indicano le ore di insegnamento nettamente inferiori previste per il francese (le lezioni di inglese sono all'incirca il 40 per cento in più rispetto al francese) quale motivo per le differenze tra le competenze raggiunte ed esprimono dubbi in merito alla possibilità di raggiungere le medesime competenze nella prima e nella seconda lingua straniera entro la fine della scuola obbligatoria (Peyer et al., 2016, p. 53).

Cantone di Turgovia 2016

Negli anni 2013 e 2015 nel Cantone di Turgovia sono stati svolti rilevamenti riguardo alle competenze di inglese alla fine della 2^a classe del grado secondario I (Steidinger & Marques Pereira, 2016). In occasione del rilevamento effettuato nel 2013 sono stati coinvolti allievi della 2^a classe del grado secondario I che avevano frequentato la scuola elementare senza insegnamento dell'inglese. In occasione del rilevamento effettuato nel 2015 sono stati coinvolti allievi a cui erano state impartite lezioni di inglese dalla 3^a classe della scuola elementare. Al fine di rendere i due campioni il più possibile paragonabili, per entrambi i rilevamenti sono state coinvolte classi delle medesime scuole.

Al rilevamento effettuato nel 2015 hanno partecipato 11 classi con 193 allievi (classi d'origine con competenze di sviluppo $n = 107$, classi d'origine con competenze di base $n = 86$).

Dal confronto tra le prestazioni dei due gruppi (rilevamento 2015: inglese a partire dalla 3^a classe rispetto al rilevamento 2013: inglese a partire dal grado secondario I) è emerso che l'inizio anticipato dell'insegnamento dell'inglese e il nuovo paradigma di apprendimento delle lingue (CLIL e TBL⁸) hanno comportato un sensibile miglioramento delle competenze linguistiche raggiunte entro la fine della 2^a classe del grado secondario I (ibid., p. 64). La quota di allievi che in occasione del rilevamento 2015 ha raggiunto gli obiettivi minimi è nettamente superiore rispetto al rilevamento 2013. Ciò vale per i quattro ambiti di competenza rilevati, ossia comprensione orale (ascolto) e scritta (lettura) nonché produzione orale (parlare/interagire) e scritta (scrittura). Inol-

⁸ CLIL Content and Language Integrated Learning, TBL/TBLL Task-Based Language Learning.

tre sono più elevate anche le quote di allievi che hanno superato nettamente gli obiettivi minimi. Anche questo vale per tutti e quattro gli ambiti di competenza. I risultati non sono stati rapportati agli obiettivi previsti dal piano di studio o ai livelli QCER.

Cantone di Argovia 2016

Nell'anno scolastico 2015/16 nel Cantone di Argovia sono state rilevate le competenze di inglese all'inizio della 6^a classe, a metà della 2^a classe e alla fine della 3^a classe del grado secondario I (Bayer & Moser, 2016). Gli allievi del Cantone di Argovia seguono lezioni di inglese quale prima lingua straniera a partire dalla 3^a classe della scuola elementare. Al fine di valutare le competenze di inglese sono stati rilevati tutti e quattro gli ambiti di competenza (ascolto, lettura, produzione orale, produzione scritta), che inoltre nel grado secondario I sono stati confrontati con i risultati di coetanei del Cantone di Soletta. Gli allievi del Cantone di Soletta avevano frequentato le lezioni di inglese a partire dalla 7^a classe.

I risultati mostrano che all'inizio della 6^a classe (dopo tre anni di insegnamento dell'inglese) la maggioranza degli allievi raggiunge il livello di competenza richiesto dal piano di studio per l'ascolto, la produzione orale e la produzione scritta. Per quanto riguarda invece la lettura, oltre la metà degli allievi raggiunge un grado di competenza che non corrisponde ai requisiti posti dal piano di studio. A metà della 2^a classe del grado secondario I oltre l'80 per cento degli allievi soddisfano quanto prescritto dal piano di studio in tutti e quattro gli ambiti oggetto di rilevamento. Tuttavia vi sono grandi differenze tra i tre tipi di scuola del grado secondario I. In particolare per quanto concerne l'ascolto e la lettura, solo poco più del 60 per cento (ascolto) rispettivamente un buon 45 per cento (lettura) degli allievi della scuola di avviamento pratico ha raggiunto le competenze richieste. Alla fine della scuola obbligatoria la quota di allievi che soddisfano quanto prescritto dal piano di studio sale ulteriormente in tutti gli ambiti di competenza e in tutti i tipi di scuola. Tuttavia per quanto riguarda l'ascolto (poco meno del 70 per cento) e la lettura (all'incirca il 50 per cento) nella scuola di avviamento pratico tale quota ha continuato a far registrare i valori più bassi.

Le differenze attese rispetto agli allievi del Cantone di Soletta per via della diversa durata dell'apprendimento delle lingue straniere sono riscontrabili per tutti gli ambiti. L'inizio precoce dell'insegnamento delle lingue straniere porta a competenze massime superiori alla fine della scuola obbligatoria. D'altra parte vi sono però indicazioni a supporto del fatto che gli allievi per i quali l'insegnamento delle lingue straniere nel contesto scolastico inizia più tardi imparano più in fretta e quindi è necessario un onere inferiore per raggiungere competenze massime uguali (ibid., p. 55). Un ulteriore risultato mostra che in particolare le competenze nella lingua di scolarizzazione sono di grande importanza per le competenze di inglese.

3.3 Allievi alloglotti

Nell'anno scolastico 2003/2004 lo studio "Deutsch Englisch Schülerleistungen International" (DESI, Klieme, 2006) ha analizzato le prestazioni linguistiche e la realtà didattica nelle materie tedesco e inglese di circa 11'000 allievi della 9^a classe in Germania, includendo tutti i tipi di scuola. I test utilizzati per rilevare le competenze di inglese si orientano al quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).

I risultati mostrano che le competenze raggiunte dal 10-15 per cento degli allievi superano sensibilmente il livello richiesto nei piani di studio (soprattutto nei ginnasi). D'altro lato solo circa un terzo degli allievi delle scuole medie raggiunge le competenze attese pari al livello A2. Le due misurazioni effettuate all'inizio e alla fine dell'anno scolastico permettono di formulare affermazioni riguardo all'incremento delle competenze. Ad esempio l'incremento nella comprensione orale ammonta in media a 27 punti sulla scala DESI (in analogia alla scala PISA con $M = 500$ ed $DS = 100$), nella lettura di testi in lingua inglese a circa 23 punti (ibid., p. 3 seg.). Incrementi particolarmente marcati delle competenze sono stati riscontrati nuovamente tra gli allievi dei ginnasi.

Stando a quanto rilevato da diversi studi, per quanto riguarda le competenze linguistiche le ragazze superano i ragazzi già nella scuola elementare. Nella nona classe questo vantaggio in termini di prestazioni in inglese ammonta a 31 punti sulla scala DESI. Le ragazze raggiungono risultati particolarmente positivi nella produzione scritta, mentre il vantaggio in termini di prestazioni atteso nella produzione orale si manifesta solamente per quanto riguarda il lessico (ibid. p. 4).

Un altro esito interessante di questo studio riguarda i risultati ottenuti da allievi che hanno imparato il tedesco come seconda lingua o come lingua straniera: questi presentano una relativa facilità nell'apprendimento dell'inglese come lingua straniera. Il fatto di crescere in una famiglia plurilingue, a parità di condizioni di apprendimento (tipo di scuola, genere, capacità cognitive fondamentali, origine sociale), per l'inglese è correlato a un vantaggio in termini di prestazioni pari ad almeno mezzo anno scolastico. Anche allievi provenienti da famiglie di migranti con un contesto linguistico esclusivamente non germanofono forniscono prestazioni relativamente buone nell'apprendimento dell'inglese. Infatti, per le competenze degli adolescenti in inglese risultano determinanti le conoscenze di inglese dei loro genitori e il loro atteggiamento nei confronti delle lingue e non lo status socioeconomico o le risorse culturali (ibid., p. 5).

4 Metodo

4.1 Strumenti

Sviluppo di test sulle prestazioni

Nel quadro del rilevamento del livello di apprendimento sono state rilevate le abilità ricettive (comprensione orale e comprensione scritta) e produttive (produzione orale e produzione scritta). Quale base per lo sviluppo di test sul rendimento scolastico e per la valutazione delle competenze di inglese sono stati utilizzati il piano di studio del Cantone dei Grigioni e il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Il QCER è il quadro di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e i test nelle lingue straniere (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Il QCER fornisce un modello di competenze che può essere utilizzato sia per lo sviluppo di esercizi per test, sia per la ripartizione basata sulla teoria dei risultati dei test in gradi di competenze o livelli linguistici.

Il QCER distingue tra tre piani fondamentali di utilizzo della lingua: utilizzo elementare della lingua, utilizzo autonomo della lingua e utilizzo competente della lingua. Ciascuno dei piani viene suddiviso a sua volta in livelli linguistici. Con la ripartizione in sei livelli linguistici diversi da A1 a C2 il QCER fornisce una base per il rilevamento e la valutazione di competenze linguistiche. La Tabella 3 sintetizza i tre piani e i sei livelli del QCER.

Tabella 3: Livelli del QCER⁹

Utilizzo elementare della lingua
A1 – Livello base Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
A2 – Livello elementare Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in situazioni semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
Utilizzo autonomo della lingua
B1 – Utilizzo avanzato della lingua È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Riesce a esprimersi facilmente e in modo continuo su temi familiari e campi di interesse personali. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

⁹ www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (accesso: 10.12.2015).

B2 – Utilizzo autonomo della lingua

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Riesce a esprimersi in modo chiaro e articolato su un'ampia gamma di argomenti e a illustrare il proprio punto di vista su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

Utilizzo competente della lingua

C1 – Conoscenze linguistiche approfondite

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, legando tra di loro in modo appropriato i diversi enunciati.

C2 – Conoscenze quasi a livello di madrelingua

È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.

Piano di studio del Cantone dei Grigioni

Per quanto riguarda l'inglese, il piano di studio del Cantone dei Grigioni comprende quattro ambiti di competenza che si orientano al QCER. Comprensione orale e comprensione scritta (abilità ricettive) nonché produzione orale e produzione scritta (abilità produttive).

La Tabella 4 corrisponde a un estratto del piano di studio del Cantone dei Grigioni. Essa contiene gli obiettivi linguistici dei singoli anni scolastici sotto forma di livelli del QCER da raggiungere.

Tabella 4: Estratto del piano di studio del Cantone dei Grigioni¹⁰

	Abilità ricettive				Abilità produttive			
	Comprensione orale		Comprensione scritta		Produzione orale		Produzione scritta	
5 ^a e 6 ^a classe	A1.2		A1.2		A1.1		A1.1	
Grado secondario I	CB*	CS**	CB	CS	CB	CS	CB	CS
1 ^a classe	A1.2	A2.1	A1.2	A2.1	A1.2	A2.1	A1.2	A1.2
2 ^a classe	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2	A1.2	A2.1
3 ^a classe	A2.2	B1.2	A2.2	B1.2	A2.2	B1.2	A2.1	B1.1

*Competenze base (CB)

**Competenze di sviluppo (CS)

Nella scuola obbligatoria sono rilevanti i livelli di competenza da A1.1 a B1.2 (da utilizzo elementare a utilizzo autonomo della lingua). Nel grado elementare ci si aspetta

¹⁰ Piano di studio per l'inglese quale seconda lingua straniera nelle scuole popolari grigionesi, Ufficio per la scuola popolare e lo sport, aprile 2012, pagina 6.

che gli allievi raggiungano i livelli di competenza A1.1 e A1.2 per quanto riguarda la comprensione orale, la comprensione scritta e la produzione orale. Poiché le abilità ricettive si sviluppano in maniera più rapida rispetto a quelle produttive, per la produzione scritta viene atteso un livello di competenza A1.1. Nella 2^a classe del grado secondario I viene operata la distinzione tra competenze base e competenze di sviluppo. Vi è l'aspettativa che gli allievi con competenze di sviluppo nella comprensione orale, nella comprensione scritta e nella produzione orale raggiungano i livelli di competenza da A1.1 fino ad A2.2, mentre nella produzione scritta da A1.1 a A2.1. Dagli allievi che dispongono di competenze base viene preteso che per la comprensione orale, la comprensione scritta e la produzione orale raggiungano i livelli di competenza da A1.1 ad A2.1, mentre per la produzione scritta da A1.1 ad A1.2.

Per la grammatica il piano di studio è stato dotato di un documento di riferimento¹¹. Quest'ultimo contiene informazioni riguardo a come i mezzi linguistici grammaticali possano essere associati agli obiettivi comunicativi del piano di studio e individua un ordine opportuno per l'acquisizione di mezzi linguistici. Inoltre i mezzi linguistici vengono attribuiti ai livelli QCER (Tabella 5).

Tabella 5: Estratto del documento di riferimento¹²

	Mezzi linguistici grammaticali	
	Comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale	Produzione scritta
5 ^a e 6 ^a classe	A1.2	
Grado secondario I		
1 ^a classe CB	A1.2	
1 ^a classe CS e 2^a classe CB	A2.1	A1.2
2^a classe CS e 3 ^a classe CB	A2.2	A2.1
3 ^a classe CS	da B1.1 a B1.2	da A2.2 a B1.1

Con effetto dall'anno scolastico 2015/16, la griglia oraria nella materia inglese nel grado secondario I è stata adeguata in modo tale che nelle tre regioni linguistiche nella 1^a e nella 3^a classe vengano impartite tre lezioni di inglese, mentre nella 2^a classe le lezioni impartite sono quattro¹³.

Sviluppo di esercizi per test

Gli esercizi per i test sono stati sviluppati insieme a insegnanti del Cantone dei Grigioni (Luca Cramer, Monique Huonder, Antonija Renic Matic e Chantal Villiger). Gli insegnanti hanno seguito un'introduzione riguardo allo sviluppo di esercizi per test e

¹¹ Piano di studio per l'inglese quale seconda lingua straniera nelle scuole popolari grigionesi, documento di riferimento, Ufficio per la scuola popolare e lo sport, aprile 2015.

¹² Piano di studio per l'inglese quale seconda lingua straniera nelle scuole popolari grigionesi, documento di riferimento, Ufficio per la scuola popolare e lo sport, aprile 2015, pagina 41.

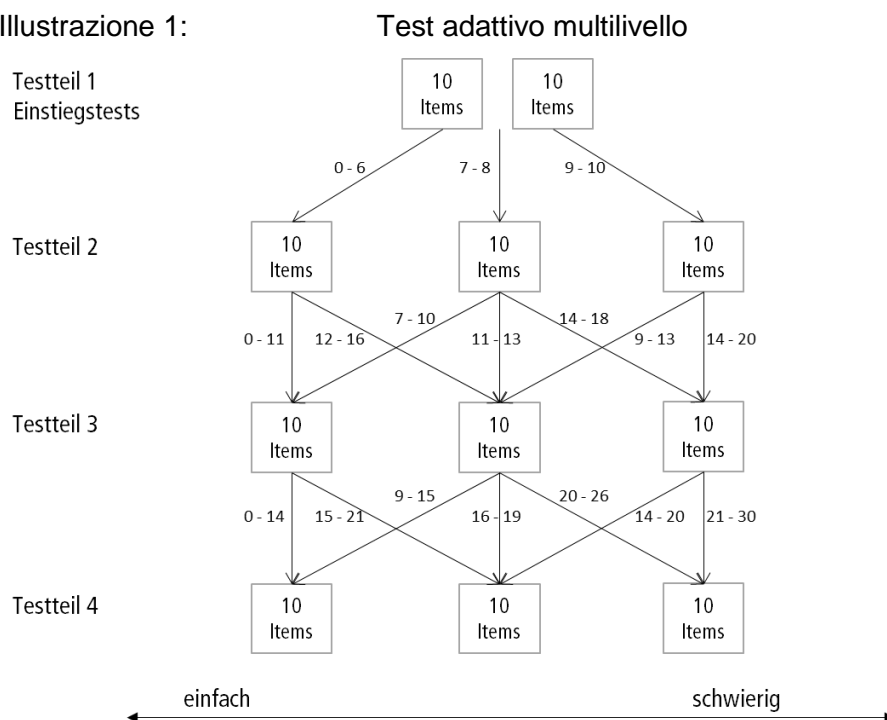
¹³ Griglie orarie per il grado secondario I: dotazione di ore di inglese nelle scuole di lingua italiana. Cantone dei Grigioni. Decreto governativo del 19 maggio 2015 (numero di protocollo: 460).

in seguito hanno elaborato gli esercizi. Questi ultimi sono stati adattati dall'Istituto per la valutazione dell'istruzione in base a criteri di carattere teorico.

Rilevamento di competenze ricettive

Per il rilevamento di competenze di ascolto, di lettura e di grammatica sono stati impiegati test online. I test online vengono svolti al computer e di norma sono concepiti come test adattivi multilivello (Duanli, von Davier & Lewis, 2014). L'illustrazione 1 mostra come è strutturato un tale test adattivo.

Illustrazione 1:



Ogni test multilivello comprende quattro parti e inizia con un test iniziale, i cui esercizi presentano un grado di difficoltà da basso a medio. Gli allievi vengono assegnati casualmente a uno di due test iniziali equivalenti (segmenti). Per ciascuna delle parti da due a quattro sono disponibili tre segmenti di difficoltà diversa. In base alle prestazioni fornite nelle parti precedenti del test gli allievi vengono assegnati in modo adattivo al segmento della parte successiva del test il cui grado di difficoltà corrisponde al meglio alle loro capacità.

Il fatto di adeguare la difficoltà degli esercizi alla capacità degli allievi permette di misurare le competenze degli allievi in maniera efficiente e di minimizzare l'errore di misurazione (Duanli, von Davier & Lewis, 2014). Gli esercizi di una parte di test devono essere risolti entro un limite di tempo predefinito. Gli allievi hanno la possibilità di tralasciare esercizi, di tornare indietro a esercizi precedenti oppure di correggere la soluzione prima che scada il tempo a disposizione. Una volta scaduto il tempo gli esercizi della parte di test non possono più essere modificati.

Rilevamento di competenze produttive: produzione scritta

Per il rilevamento riguardo alla produzione scritta sono stati sviluppati due diversi compiti di scrittura. I compiti cui sono stati confrontati gli allievi consistevano da un

lato nel presentarsi ai loro compagni su un blog di classe, dall'altro nel redigere un contributo per un giornale studentesco riguardo al tema "un consiglio musicale". Per la valutazione dei testi è stata utilizzata una griglia apposita. La procedura di valutazione è una procedura analitica ("analytical scoring") nella quale diversi aspetti di un testo vengono valutati in base a graduazioni formulate in modo verbale (Weigele, 2002). La valutazione dei testi ha ad oggetto le capacità comunicative e linguistiche che emergono dall'elaborato scritto (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011; Nussbaumer & Sieber, 1994). La griglia comprendeva due dimensioni di valutazione fondamentali:

- contenuto: adempimento del compito, comprensibilità, originalità e coerenza del testo
- correttezza linguistica: sintassi, grammatica, ortografia e lessico

Queste due dimensioni vengono operazionalizzate con otto criteri di valutazione. Per ciascun criterio vi sono tre o quattro graduazioni.

I testi sono stati valutati da un team di anglisti. Al fine di garantire che tutte le persone applicassero i criteri di valutazione in maniera uniforme per l'intero periodo di valutazione, dopo una fase di istruzione ogni giorno tra cinque e dieci testi selezionati casualmente sono stati valutati da tutte le persone e tali valutazioni sono state confrontate fra loro. Grazie a questo metodo è stata garantita l'applicazione di un parametro di valutazione uniforme. Le rimanenti differenze per quanto concerne la severità di chi corregge sono state tenute in considerazione durante il calcolo dei risultati.

Rilevamento di competenze produttive: produzione orale

Per il rilevamento relativo alla produzione orale sono stati impiegati due esercizi. Innanzitutto gli allievi dovevano raccontare una storia illustrata sul tema "Little Red Riding Hood and the Wolf" (produzione orale monologica) e successivamente tenere una conversazione con un insegnante riguardo al tema "Dublin City Tour" (produzione orale dialogica).

Gli insegnanti hanno rilevato la produzione orale nel colloquio individuale con gli allievi. Ciò significa che gli insegnanti hanno eseguito l'incarico riguardo alla produzione orale monologica e dialogica con ciascun allievo seguendo un'istruzione standardizzata. Per ragioni di carattere economico gli insegnanti hanno dovuto valutare la produzione orale con l'ausilio di esempi comparativi. A tale scopo i colloqui potevano essere registrati oppure la valutazione della produzione orale veniva effettuata da un secondo insegnante. Per la valutazione erano disponibili tre esempi comparativi nonché una scala di valutazione corrispondente. I contributi parlati di ciascun allievo hanno dovuto essere confrontati con gli esempi e classificati in base alla scala di valutazione. La valutazione è stata inserita su una scheda di valutazione per ciascun esercizio e inviata per posta all'Istituto per la valutazione dell'istruzione.

Genere, prima lingua, versione del piano di studio scuola elementare e origine sociale

Le informazioni riguardo al genere e alla prima lingua degli allievi nonché alla versione del piano di studio su cui si basa l'insegnamento agli allievi nella scuola elementare sono state fornite dagli insegnanti.

Successivamente, con riguardo alla variabile relativa alla prima lingua, si è proceduto alla ripartizione tra allievi la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento

e allievi la cui prima lingua non corrisponde alla lingua d'insegnamento, in base alle istruzioni relative alla promozione per allievi alloglotti (PpA)¹⁴.

Per quanto concerne le informazioni relative alla versione del piano di studio in uso durante la scuola elementare sono state utilizzate le tre versioni tedesco, romancio e italiano. Inoltre è stato rilevato quali allievi della scuola elementare frequentavano una scuola bilingue.

Al fine di rilevare la loro origine sociale, gli allievi sono stati interrogati in merito alla formazione scolastica dei loro genitori, alla formazione più elevata conclusa dei genitori nonché al numero di libri in casa. Ne è stato ricavato un indice con valore medio $M = 0$ e deviazione standard $DS = 1$. Nella rappresentazione dei risultati gli allievi sono stati attribuiti ai due gruppi "origine sociale privilegiata" e "origine sociale svantaggiata" a seconda del valore dell'indice.

4.2 Svolgimento

Svolgimento standardizzato

I test di comprensione orale, comprensione scritta, grammatica e produzione scritta sono stati svolti in classe da insegnanti seguendo un'istruzione standardizzata. I test online sono stati corretti automaticamente. I test degli allievi sono stati valutati dall'Istituto per la valutazione dell'istruzione. I test relativi alla produzione orale sono stati sia svolti, sia valutati dagli insegnanti seguendo un'istruzione standardizzata.

Test adattivi online

I test online sono stati svolti utilizzando un software per test adattivi impiegato per i rilevamenti del livello di apprendimento nella Svizzera nordoccidentale (www.check-dein-wissen.ch). Il software permette di impiegare in maniera flessibile test online basati su computer. Oltre a test lineari, nei quali tutti gli allievi risolvono gli stessi esercizi, è possibile svolgere in maniera flessibile test adattivi. Dato che si trattava di un rilevamento standardizzato del livello di apprendimento, durante il quale tutti gli allievi hanno dovuto risolvere lo stesso numero di esercizi riguardo ai medesimi contenuti, è stato impiegato il "Computer Adaptive Multistage Testing" (MST oppure branched test; cfr. capitolo 4.1).

Lingue

Il rilevamento del livello di apprendimento è stato messo a disposizione nelle lingue tedesco e italiano. Il software e i documenti scritti sono stati tradotti dal tedesco in italiano da Manuela Della Ca'-Tuena e da Dante Peduzzi.

Istruzione

Gli insegnanti sono stati preparati per lo svolgimento nel corso di un workshop durato mezza giornata. Inoltre durante lo svolgimento era disponibile una hotline per rispondere a eventuali domande. Affinché gli allievi si potessero preparare in vista del test al computer, nell'aprile 2017 è stata messa a disposizione una versione dimostrativa

¹⁴ Istruzioni sull'insegnamento di sostegno per allievi alloglotti. Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni, 9 maggio 2016.

del test. Il rilevamento del livello di apprendimento è stato effettuato tra il 15 maggio e il 30 giugno 2017.

4.3 Campione

La partecipazione al rilevamento del livello di apprendimento per l'inglese è stata obbligatoria per tutte le scuole e per tutti gli allievi di scuola di avviamento pratico e di scuola secondaria del Cantone dei Grigioni. Anche gli allievi con bisogni educativi speciali (obiettivi di apprendimento adeguati) hanno partecipato al rilevamento del livello di apprendimento (status PlcA¹⁵). La Tabella 6 fornisce una panoramica in merito al numero di allievi che secondo la statistica della formazione hanno frequentato le 2^e classi della scuola secondaria e della scuola di avviamento pratico (popolazione) e che hanno partecipato al rilevamento del livello di apprendimento (campione).

Tabella 6: Allievi della 2^a classe di scuola secondaria e di scuola di avviamento pratico, anno scolastico 2016/17: popolazione e campione

	Allievi			Classi
	Popolazione	Campione	Campione	Campione
	Numero N	Numero N	Quota %	Numero N
Totale	1533	1497	98%	135
Scuola di avviamento pratico	619	569	92%	64
Scuola secondaria	914	928	102% ¹	71

¹ A seguito di mutazioni e cambiamenti di livello nel corso dell'anno scolastico, la popolazione è maggiore rispetto al campione.

Vi è una spiegazione per le differenze tra popolazione e campione. Le informazioni relative alla popolazione sono riprese dalla statistica della formazione. Questi dati vengono rilevati all'inizio dell'anno scolastico. Il rilevamento del livello di apprendimento invece è stato svolto solo alla fine dell'anno scolastico. In particolare nelle regioni turistiche vi sono varie mutazioni. Inoltre numerose scuole del grado secondario I sono organizzate secondo un modello a livelli. Gli allievi possono cambiare i livelli nelle singole materie (tra cui anche in inglese) nel corso dell'anno e quindi in determinati momenti anche il tipo di scuola (scuola di avviamento pratico/scuola secondaria).

In termini complessivi, al rilevamento del livello di apprendimento hanno partecipato 1497 allievi, di questi 1407 hanno svolto tutte e cinque le parti del test. 103 allievi presentavano bisogni educativi speciali per l'inglese (status PlcA, cfr. Tabella 7).

¹⁵ direttive Provvedimenti di pedagogia specializzata. Coira: Ufficio per la scuola popolare e lo sport, aprile 2013, p. 5

Tabella 7: Campione di allievi con bisogni educativi speciali (PIcA) secondo il genere, la prima lingua e il tipo di scuola

	Allievi con PIcA	
	Numero	Quota
Ragazze	48	46,6%
Ragazzi	55	53,4%
Prima lingua = lingua d'insegnamento	63	61,2%
Alloglotti secondo le istruzioni PpA	40	38,8%
Scuola di avviamento pratico	98	95,1%
Scuola secondaria	5	4,9%

In considerazione dell'elevato tasso di partecipazione, i risultati possono essere definiti generalizzabili, tuttavia non per tutti gli allievi di quell'anno scolastico, bensì solo per gli allievi di scuola di avviamento pratico e di scuola secondaria che nella 2^a classe del grado secondario I frequentano la materia inglese. La distorsione dovuta alla diversa regolamentazione a seconda del tipo di scuola (materia obbligatoria, materia opzionale) è molto contenuta. All'interno della popolazione la quota degli allievi che frequentano la scuola di avviamento pratico ammonta al 40 per cento, mentre quella degli allievi che frequentano la scuola secondaria è pari al 60 per cento. All'interno del campione il rapporto è simile: il 38 per cento frequenta la scuola di avviamento pratico, mentre il 62 per cento frequenta la scuola secondaria.

La Tabella 8 illustra la ripartizione dei campioni secondo le regioni linguistiche. Il totale di soli 1375 allievi (cfr. Tabella 6) è riconducibile al fatto che gli allievi PIcA ($n = 103$) nonché sei allievi che hanno l'inglese come prima lingua e 13 allievi che non avevano frequentato la scuola elementare nel Cantone dei Grigioni sono stati esclusi dalle analisi. Il numero degli allievi nella regione di lingua italiana ($n = 112$) è molto esiguo e anche quello nell'area linguistica romancia ($n = 276$) è da considerare esiguo. In linea di principio i risultati sono sì generalizzabili alla popolazione. Tuttavia occorre ritenere che le popolazioni di differenti classi d'età si differenzino con riguardo a caratteristiche rilevanti per le competenze di inglese, quali la prima lingua o l'origine sociale.

Tabella 8: Campione degli allievi a seconda delle regioni linguistiche

	Numero	Quota
Tedesco	987	71,8%
Romancio	276	20,1%
Italiano	112	8,1%
Totale	1375	100,0%

La Tabella 9 mostra la ripartizione del campione secondo il genere, la prima lingua e il tipo di scuola all'interno della regione linguistica. I dati mostrano che ai fini di analisi relative all'importanza di singole caratteristiche come ad esempio la prima lingua, il numero dei casi nelle regioni linguistiche è relativamente esiguo.

Tabella 9: Campione di allievi secondo regione linguistica, genere, prima lingua e tipo di scuola

	Tedesco		Romancio		Italiano	
	Nu- mero	Quota	Nu- mero	Quota	Nu- mero	Quota
Ragazze	502	50,9%	127	46,0%	66	58,9%
Ragazzi	485	49,1%	149	54,0%	46	41,1%
Prima lingua = lingua d'insegnamento	765	77,5%	182	65,9%	94	83,9%
Alloglotti secondo le istruzioni PpA	222	22,5%	94	34,1%	18	16,1%
Scuola di avviamento pratico	339	34,3%	88	31,9%	33	29,5%
Scuola secondaria	648	65,7%	188	68,1%	79	70,5%

Inoltre due gruppi risultano essere interessanti per via della loro socializzazione linguistica. Da un lato vi sono gli allievi che parlano tedesco come prima lingua, ma per via del loro luogo di domicilio hanno frequentato la scuola elementare con il romancio come lingua di scolarizzazione oppure secondo il piano di studio romancio ($n = 51$, ossia il 3,4 per cento; cfr. Tabella 10).

Tabella 10: Campione degli allievi di lingua tedesca con piano di studio romancio durante la scuola elementare secondo genere e tipo di scuola

	Tedesco come prima lingua: piano di studio romancio	
	Numero	Quota
Ragazze	35	68,8%
Ragazzi	16	31,4%
Scuola di avviamento pratico	16	31,4%
Scuola secondaria	35	68,6%

D'altra parte vi sono gli allievi che hanno frequentato la scuola elementare in una scuola bilingue ($n = 61$, ossia il 4,1 per cento; cfr. Tabella 11). Quattro allievi con bisogni educativi speciali che avevano frequentato una scuola bilingue sono stati esclusi dalle analisi per via del loro status PlcA in inglese e non sono compresi nemmeno nella descrizione del campione.

Tabella 11: Campione di allievi in scuole bilingui durante la scuola elementare secondo genere, prima lingua e tipo di scuola

	Scuole bilingui	
	Numero	Quota
Ragazze	37	60,7%
Ragazzi	24	39,3%
Prima lingua = lingua d'insegnamento	44	72,1%
Alloglotti secondo le istruzioni PpA	17	27,9%
Scuola di avviamento pratico	17	27,9%
Scuola secondaria	44	72,1%

4.4 Valutazione

Scalatura dei dati relativi alle prestazioni

Per la scalatura dei dati relativi alle prestazioni sono stati impiegati modelli monodimensionali della Item Response Theory (IRT). L'IRT comprende diversi modelli probabilistici che ipotizzano una relazione stocastica tra il comportamento di risposta di una persona, la capacità della persona e i parametri legati agli esercizi (ad esempio la difficoltà degli esercizi). Questi modelli hanno lo scopo di definire un giudizio di probabilità in merito alla soluzione di un esercizio a seconda di caratteristiche della persona, ad esempio la competenza. Questa relazione viene espressa tramite una funzione logistica non lineare (Rost, 2004; van Linden & Hambleton, 1997).

Per la scalatura dei dati relativi alle prestazioni, le risposte degli allievi per ciascun esercizio sono state cifrate come corrette o errate, ossia come esercizi dicotomici con due alternative di risposta. Per l'analisi degli esercizi dicotomici è stato impiegato un modello logistico a due parametri (anche: modello Birnbaum; Birnbaum, 1958) con il quale, oltre alla difficoltà dell'esercizio (β), viene valutato anche il potere discriminante dell'esercizio (α) (cfr. de Ayala, 2009). La probabilità di risoluzione p è quindi calcolata come

$$p(x_j = 1 \mid \theta_i, \alpha_j, \beta_j) = \frac{e^{\alpha_j(\theta_i - \beta_j)}}{1 + e^{\alpha_j(\theta_i - \beta_j)}}$$

cosicché gli esercizi possono occupare una posizione diversa riguardo alla dimensione latente della capacità (θ) o alla dimensione della difficoltà (β) nonché una pendenza diversa.

Rispetto al modello più semplice con un solo parametro (anche: modello Rasch; Rasch, 1960) in cui i parametri di pendenza vengono stabiliti in maniera uniforme per tutti gli esercizi, di solito risulta il vantaggio di un migliore adattabilità ai dati. Occorre tuttavia tenere conto del fatto che nel calcolo delle competenze il modello a due parametri attribuisce ai compiti un peso diverso, ossia proporzionale al potere discriminante (cfr. Birnbaum, 1968). La scalatura dei dati è stata effettuata con il pacchetto

software TAM di Kiefer, Robitzsch e Wu (2017) nell'ambiente di sviluppo R (R Core Team, 2016).

Il legame tra probabilità di risoluzione, capacità di una persona e difficoltà di un esercizio è fondamentale per interpretare i risultati dei test. Se esercizi corrispondono al modello probabilistico, i risultati dei test possono essere interpretati con riferimento agli esercizi. Concretamente ciò significa che, sulla base del risultato individuale del test, per ciascun esercizio è possibile determinare la probabilità che un allievo risolveva un compito in modo corretto. Con l'applicazione di modelli di test probabilistici i risultati dei test possono essere interpretati con riferimento a un criterio, ad esempio al livello del QCER o agli obiettivi del piano di studio (Moser, 2009).

Verifica di Differential Item Functioning

Per via di situazioni di partenza diverse degli allievi nelle tre regioni linguistiche è stato verificato se con gli strumenti impiegati vengono rilevate in maniera uniforme le competenze linguistiche in tutte e tre le regioni linguistiche. Ciò significa che si è verificato se gli esercizi impiegati funzionano allo stesso modo nelle tre regioni linguistiche oppure se a parità di competenze vi sono probabilità di risoluzione differenti. Ad esempio potrebbe accadere che in una regione linguistica determinati esercizi vengano risolti meglio per via della socializzazione linguistica. Un confronto equo tra le regioni linguistiche può essere effettuato però solo se la difficoltà (relativa) degli esercizi è uniforme per gli allievi delle tre regioni. Se i gradi di difficoltà degli esercizi sottoposti agli allievi di diverse regioni sono differenti, si parla di "Differential Item Functioning" (DIF) (Wu e al. 2007, p. 76). Ai fini dell'analisi non sono stati tenuti in considerazione esercizi che presentano un DIF.

Creazione di una scala di competenze

Con la scalatura i dati relativi alle prestazioni (risposte corrette ed errate) vengono collocati su una scala continua. In una fase successiva i dati relativi alle prestazioni scalati vengono trasformati in una scala con un valore medio di $M = 800$ punti e una deviazione standard di $DS = 60$ punti. È stato scelto di fissare il valore medio a 800 punti perché i risultati sono stati inviati a insegnanti e allievi e a tale scopo è stato necessario utilizzare una scala delle competenze già esistente.

Questa scala di competenze viene impiegata nel quadro dei regolari rilevamenti del livello di apprendimento (www.check-dein-wissen.ch) – i cosiddetti check – nei Cantoni di Argovia, Basilea-Campagna, Basilea-Città e Soletta (Svizzera nordoccidentale). La scala di controllo comprende competenze dalla 3^a classe della scuola elementare fino alla 3^a classe del grado secondario I e va da circa 200 a 1200 punti. Su questa scala i risultati alla fine della 2^a classe del grado secondario I di norma si collocano tra 600 e 1000 punti.

La scala delle competenze è stata creata per i settori comprensione orale, comprensione scritta, produzione scritta e grammatica. I risultati per il settore produzione orale sono stati rappresentati invece su una scala semplice che va da 1 a 7 punti. Questa scala corrisponde alla valutazione della produzione orale effettuata dall'insegnante. Per ciascun esercizio agli insegnanti sono stati sottoposti per la valutazione tre esempi comparativi, il che ha portato alla seguente valutazione: 1 = inferiore all'esempio 1; 2 = corrisponde all'esempio 1; 3 = tra esempio 1 e 2; 4 = corrisponde all'esempio 2; 5 = tra esempio 2 e 3; 6 = corrisponde all'esempio 3 e 7 = superiore all'esempio 3.

Valutazione delle competenze (capitolo 5.1–5.3)

Affinché i risultati degli allievi possano essere rappresentati e interpretati con riferimento ai livelli del QCER, la scala viene ripartita nei livelli corrispondenti. La ripartizione di una scala in livelli richiede che vengano determinati cosiddetti cut-score o livelli soglia sulla scala. Questi valori soglia corrispondono ai confini tra due livelli, ad esempio tra il livello A1 e il livello A2. La procedura di determinazione di valori soglia su una scala di prestazioni continua viene definita procedura di definizione degli standard (Cizek & Bunch, 2007).

Per la valutazione dei risultati in base ai livelli del QCER è fondamentale la Item Response Theory, dato che con questi modelli viene ipotizzato un legame tra comportamento di risposta, competenza e difficoltà dell'esercizio. Ciò significa che diviene possibile formulare un'affermazione riguardo alla probabilità che esercizi di una determinata difficoltà o esercizi di un determinato livello vengano risolti.

Procedura di definizione degli standard (capitolo 5.1–5.3)

Al fine di determinare valori soglia si è proceduto a stabilire uno standard. Per tale procedura di definizione degli standard è stato costituito un gruppo di esperti che in un processo iterativo formato da giudizi individuali e discussioni di gruppo perviene alla determinazione dei valori soglia. A seconda del metodo applicato, vengono messe a disposizione degli esperti informazioni riguardo alla difficoltà empirica degli esercizi e alle conseguenze che la loro determinazione del valore soglia ha per la distribuzione reale degli allievi. In linea di principio si distinguono due procedure distinte: procedure basate su test (metodo Angoff e metodo Bookmark) e procedure basate su persone (Cizek, 2001).

Al fine di ripartire le singole scale nei livelli del QCER è stato applicato il metodo Bookmark adeguato dal *National Institute for Educational Measurement Cito*¹⁶, ossia il cosiddetto metodo 3DC (3DC = Data-Driven Direct Consensus) (Cito, 2009). Nel quadro di questo metodo si ipotizza che gli esercizi di un test possano essere ripartiti in cluster. Gli esperti sono stati pregati di indicare quanti punti un allievo raggiunge in un cluster se le sue capacità si collocano esattamente sulla soglia del livello corrispondente del QCER. I gradi di difficoltà degli esercizi calcolati secondo la Item Response Theory confluiscono nel metodo 3DC (Cizek, 2001).

La valutazione viene svolta in due fasi. Nella prima fase gli esperti stabiliscono su base individuale i punteggi corrispondenti ai valori limite. Successivamente gli esercizi vengono discussi in gruppo. Il punto di partenza per la discussione è dato dai risultati della prima fase nonché dalle distribuzioni percentuali da ciò risultanti degli allievi (valore medio dei valori limite di tutti gli esperti) che ora farebbero parte di un livello corrispondente. Dopo la discussione, nella seconda fase gli esperti possono mantenere o adeguare i valori che hanno indicato per ciascun cluster. Successivamente agli esperti viene presentata nuovamente la ripartizione attesa degli allievi tra i livelli in base alla loro valutazione. I valori medi della seconda fase vengono utilizzati poi come valori limite per l'attribuzione dei livelli nel quadro di riferimento.

¹⁶ Il "National Institute for Educational Measurement Cito" si trova ad Arnheim, Paesi Bassi.

Per gli ambiti di competenza comprensione orale e comprensione scritta si è proceduto a stabilire uno standard per determinare il valore soglia tra A1/A2 e A2/B1¹⁷. Il gruppo di esperti era composto da persone che hanno esperienza con l'inglese come lingua di scolarizzazione e familiarità con il QCER. Il gruppo era composto da 14 persone provenienti dai Paesi Bassi e dal Cantone dei Grigioni.

Anche per gli ambiti produzione orale e produzione scritta è stata svolta una procedura di definizione degli standard per l'attribuzione ai livelli QCER. In tale contesto gli esperti hanno valutato per prima cosa a quale livello QCER gli esercizi appartengono. Successivamente sono stati valutati tre esempi comparativi con riferimento alla produzione orale e sei esempi testuali con riferimento alla produzione scritta aventi gradi di complessità diversi. Agli esperti è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda: "Gli esempi corrispondono al livello QCER dell'esercizio oppure sono inferiori o lo superano".

Dato che per l'ambito grammatica non esistono livelli QCER, i risultati vengono rappresentati in maniera graduata su cinque gradi di competenza (grado di competenza da I a V).

Significatività statistica (capitolo 5.4–5.8)

La significatività statistica p viene utilizzata per descrivere la rilevanza di un risultato di un'analisi statistica. Se un effetto (ad es. il confronto tra due valori medi) è statisticamente significativo, la probabilità che l'effetto sia frutto del caso è inferiore rispetto a un valore soglia stabilito in precedenza e pertanto può essere generalizzato all'intero universo di base (popolazione) (Nickerson, 2000).

Nel presente rapporto come di consueto è stata scelta una probabilità di errore pari al 5 per cento ($\alpha = 0,05$). Di conseguenza si parla di un risultato statisticamente significativo se la probabilità p che un effetto osservato o ancora maggiore sia frutto del caso, è inferiore o pari al 5 per cento, nonostante nell'universo di base non sia riscontrabile un tale effetto.

Analisi di regressione gerarchiche (capitolo 5.4–5.8)

Al fine di calcolare correlazioni sono state svolte analisi multilivello. Queste analisi gerarchiche in parte si basano sulle medesime ipotesi dell'analisi di regressione. La differenza consiste nel fatto che all'interno di ciascuna unità viene formulata un'apposita equazione di regressione. Con queste analisi è possibile stimare l'influenza di una singola variabile o di varie variabili indipendenti (ad es. genere, prima lingua, piano di studio scuola elementare, tipo di scuola) su una variabile dipendente (ad es. competenze di inglese) tenendo conto dei livelli del sistema formativo (scuola, classe, allievo). Le analisi attuali comprendono solo due livelli (o due equazioni), ossia "classe" nonché "allievo". La costante e la pendenza della linea di regressione possono variare

¹⁷ Rispetto al piano di studio grigionese il QCER utilizza solo i livelli da A1 a C2. Riguardo a questi livelli il QCER propone descrizioni ufficiali. Nel QCER non ci sono descrizioni ufficiali per i livelli come ad esempio A2.1. Per tale ragione la procedura di definizione degli standard svolta con partecipazione internazionale si riferisce solo a livelli per i quali nel QCER ci sono descrizioni ufficiali. Se mediante questa procedura internazionale di definizione degli standard a un allievo vengono attestate competenze del livello A2, questi dispone di competenze che corrispondono almeno al livello svizzero A2.1.

tra gli allievi e tra le classi e quindi possono essere considerate variabili aleatorie (Raudenbush & Bryk, 2002).

Dimensioni dell'effetto (capitolo 5.4)

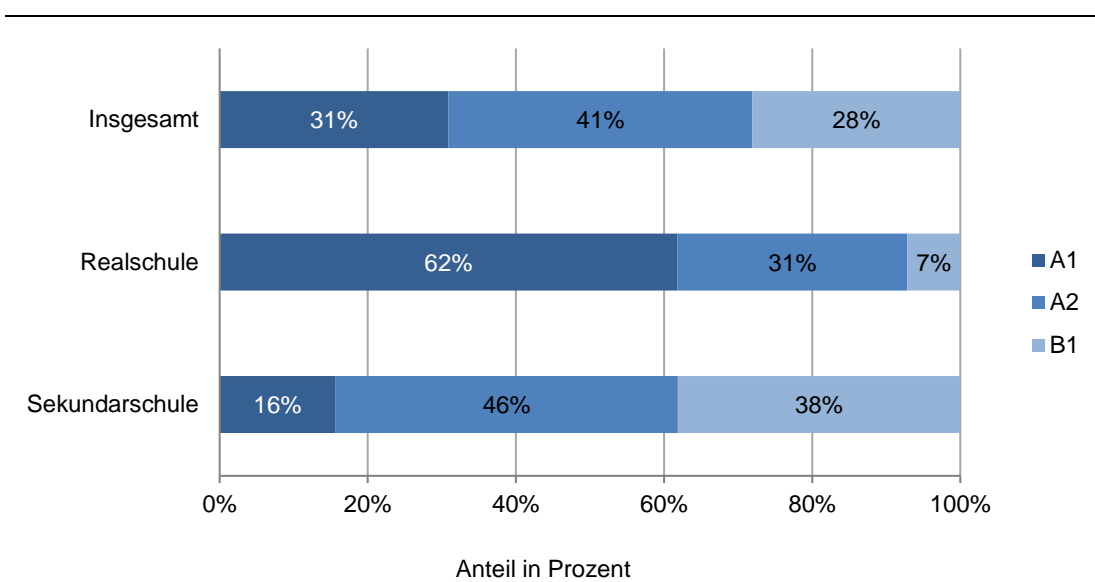
La forza dell'effetto d è una misura che descrive l'entità di una differenza tra due parametri statistici (ad es. tra due valori medi di gruppo). La forza dell'effetto d di due valori medi risulta dalla differenza dei valori medi di gruppo in rapporto alla varianza dei valori medi all'interno dei due gruppi. La forza dell'effetto d pertanto corrisponde a una differenza di valori medi standardizzata che mediante deviazioni standard esprime l'entità della differenza tra due gruppi. Secondo le convenzioni della ricerca psicologica sperimentale, una forza dell'effetto di $d = 0,2$ viene considerata come piccolo effetto, $d = 0,5$ come effetto medio e $d = 0,8$ come effetto grande (Cohen, 1988).

5 Risultati

5.1 Competenze di inglese al termine della 2ª classe del grado secondario I

Nell'illustrazione 2 è rappresentata la distribuzione degli allievi dopo quattro anni di insegnamento di inglese, per 11 lezioni settimanali complessive, secondo i livelli QCER per il settore *comprensione orale*. L'illustrazione riporta i risultati degli allievi nell'insieme nonché suddivisi in base ai due tipi di scuola, ossia scuola di avviamento pratico e scuola secondaria. Circa il 31 per cento degli allievi raggiunge il livello A1. Un altro 41 per cento circa dispone di competenze al livello A2 e circa il 28 per cento di competenze pari almeno al livello B1.

Illustrazione 2: Comprensione orale: distribuzione degli allievi secondo i livelli QCER in generale e in base al tipo di scuola



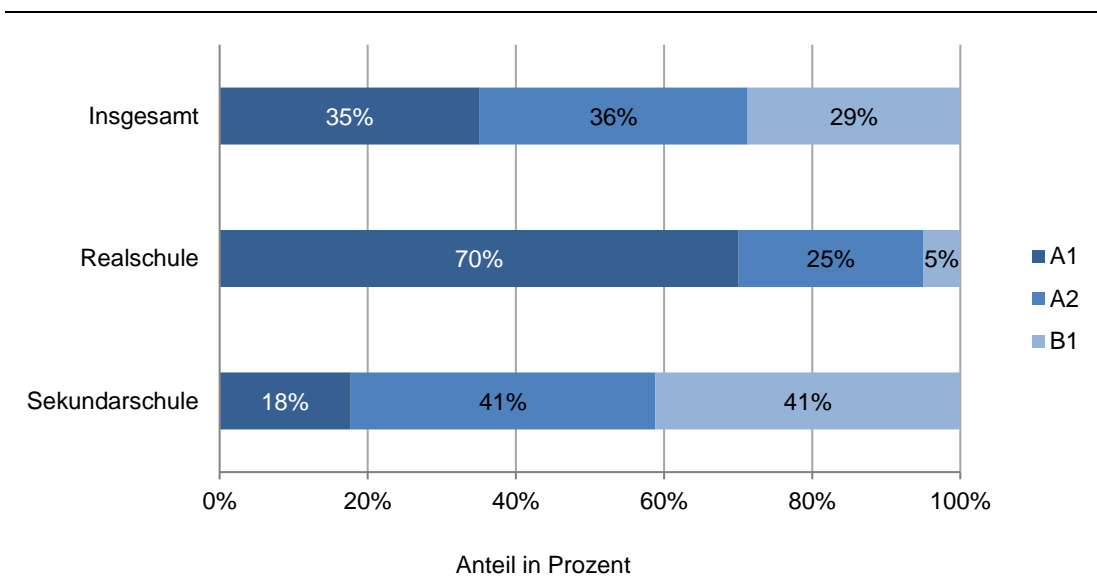
Tra i due tipi di scuola vi sono nette differenze nella comprensione orale. Mentre nella scuola secondaria il 16 per cento degli allievi si ferma al livello A1, nella scuola di avviamento pratico tale quota raggiunge il 62 per cento, ossia la maggioranza degli allievi. Al livello A2 si ferma il 46 per cento degli allievi nella scuola secondaria e il 31 per cento nella scuola di avviamento pratico. Il livello massimo indicato, ossia il livello B1, viene raggiunto dal 7 per cento degli allievi di scuola di avviamento pratico e dal 38 per cento di allievi di scuola secondaria.

Nella *comprensione scritta* (Illustrazione 3) i risultati sono simili a quelli ottenuti nella comprensione orale. Circa il 35 per cento degli allievi raggiunge il livello A1. Un altro 36 per cento si ferma al livello A2, mentre il 29 per cento dispone almeno di competenze al livello B1.

Le differenze tra i due tipi di scuola sono grandi. Mentre con il 70 per cento la grande maggioranza degli allievi di scuola di avviamento pratico si ferma al livello A1, nella scuola secondaria è il 18 per cento a fermarsi a questo livello. I rimanenti allievi di scuola di avviamento pratico rientrano nel livello A2 con una quota del 25 per cento e

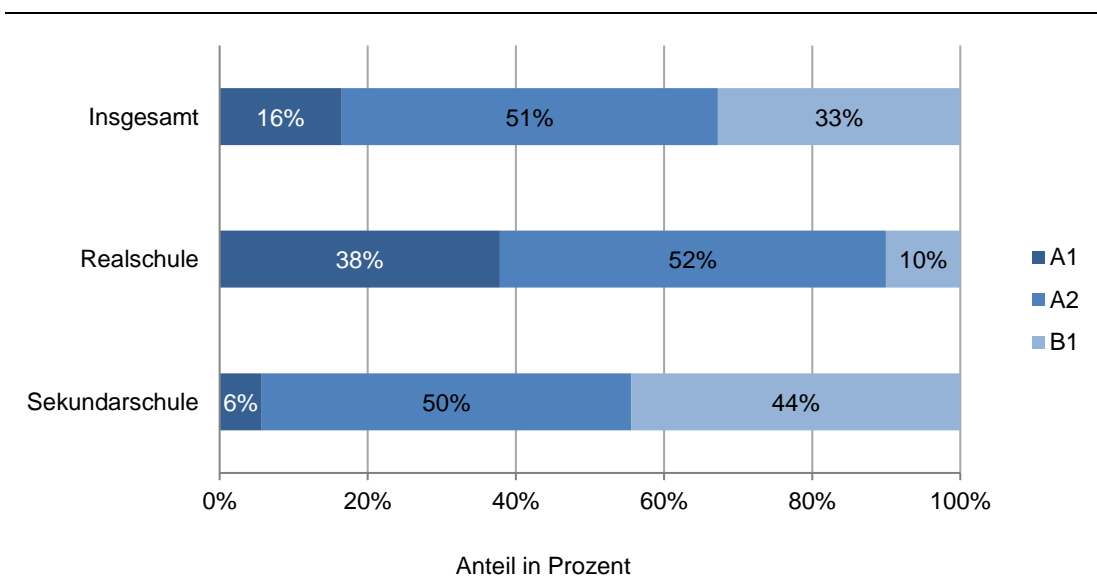
nel livello B1 con una quota del 5 per cento. I rimanenti allievi di scuola secondaria si distribuiscono uniformemente tra i livelli A2 e B1 (41 per cento ciascuno).

Illustrazione 3: Comprensione scritta: distribuzione degli allievi secondo i livelli QCER in generale e in base al tipo di scuola



I risultati nell'ambito della *produzione scritta* sono rappresentati nell'illustrazione 4. Dopo quattro anni di insegnamento di inglese, il 16 per cento degli allievi di 2^a classe del grado secondario I dispone di competenze che si fermano al livello A1. Circa la metà scrive la lingua inglese al livello A2 (51 per cento), un altro 33 per cento almeno al livello B1.

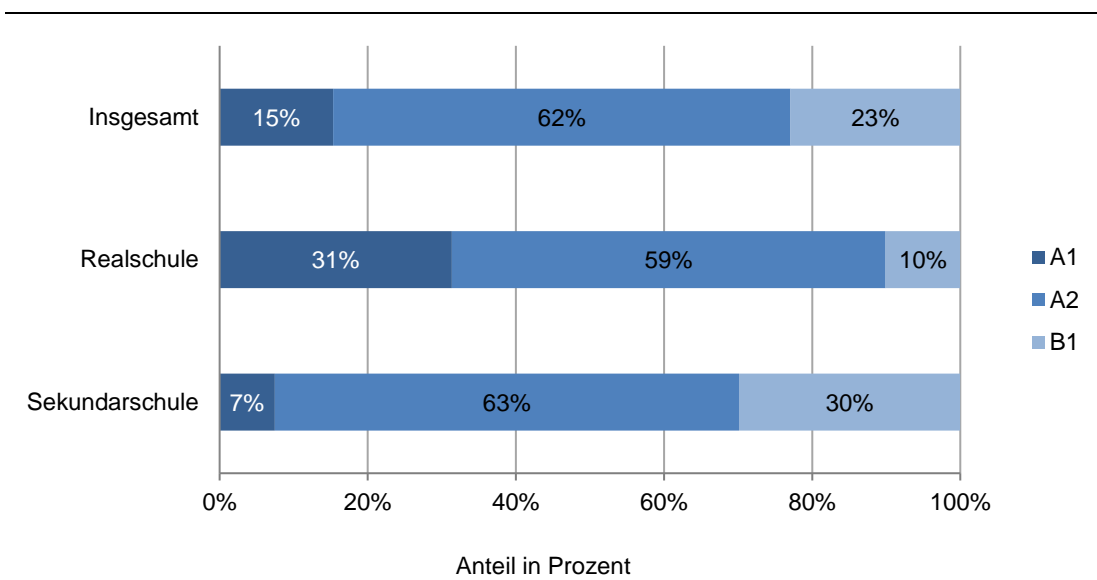
Illustrazione 4: Produzione scritta: distribuzione degli allievi secondo i livelli QCER in generale e in base al tipo di scuola



La maggioranza degli allievi di scuola di avviamento pratico così come di quelli di scuola secondaria scrive in inglese al livello A2 (scuola di avviamento pratico 52 per cento, scuola secondaria 50 per cento). Nella scuola secondaria circa il 38 per cento degli allievi si colloca al livello A1, nella scuola di avviamento pratico si tratta di circa il 6 per cento. Vi sono tuttavia anche allievi di scuola di avviamento pratico con ottime competenze di inglese: circa il 10 per cento dispone di competenze che corrispondono almeno al livello B1. Nella scuola secondaria la quota a questo livello è almeno quattro volte più alta: il 44 per cento raggiunge almeno il livello B1.

Nella *produzione orale*, la maggioranza degli allievi (62 per cento) dispone di competenze al livello A2 (Illustrazione 5). Circa il 23 per cento parla inglese almeno al livello B1.

Illustrazione 5: Produzione orale: distribuzione degli allievi secondo i livelli QCER in generale e in base al tipo di scuola

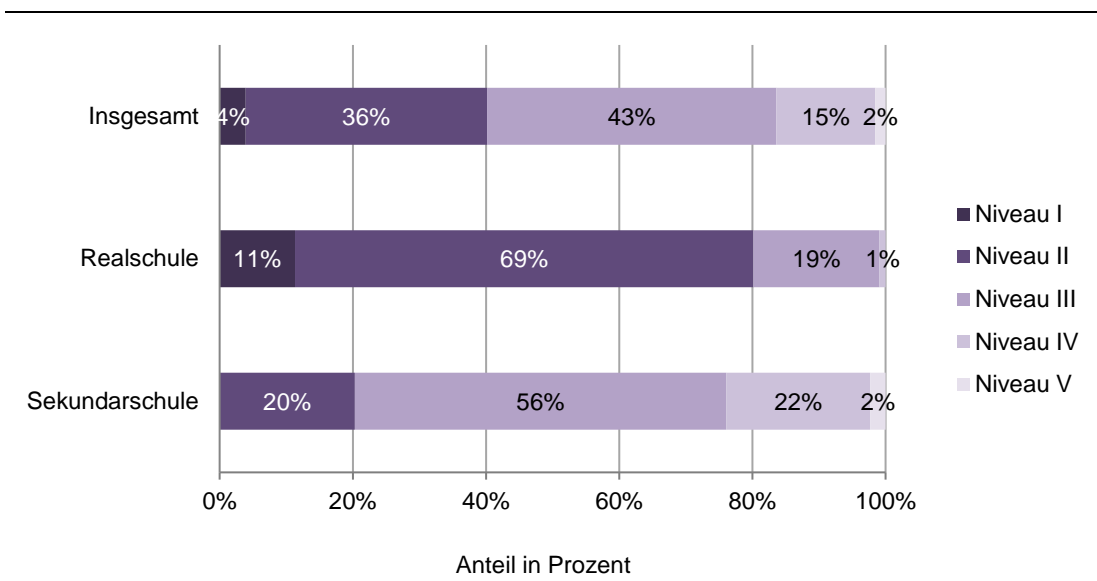


La distribuzione tra i due tipi di scuola mostra che circa il 31 per cento degli allievi di scuola di avviamento pratico dispone di competenze nella produzione orale al livello A1, per quanto riguarda gli allievi di scuola secondaria si tratta di circa il 7 per cento. Poco più della metà degli allievi sia di scuola di avviamento pratico sia di scuola secondaria raggiunge competenze al livello A2. Circa il 10 per cento degli allievi di scuola di avviamento pratico raggiunge competenze nella produzione orale pari almeno al livello B1. Nella scuola secondaria il 30 per cento degli allievi raggiunge competenze nella produzione orale pari almeno al livello B1.

Poiché il QCER non fornisce alcuna descrizione in merito alla *grammatica*, questi risultati vengono presentati in relazione alla descrizione delle competenze ¹⁸ (Illustrazione 6). Circa il 36 per cento degli allievi si ferma al livello di competenza II, un altro 43 per cento al livello di competenza III. Singoli allievi dispongono di competenze al livello I (4 per cento). Al livello IV si ferma circa il 15 per cento, mentre il livello V è raggiunto da circa il 2 per cento degli allievi.

La distribuzione per tipo di scuola mostra anche in questo caso le nette differenze tra i due tipi di scuola. Nella scuola di avviamento pratico la maggior parte degli allievi non supera il livello II (livello I: 11 per cento, livello II: 69 per cento). Circa il 19 per cento si ferma al livello III. Circa l'1 per cento raggiunge competenze di grammatica al livello IV, mentre nessun allievo raggiunge il livello massimo, ossia il livello V. Nella scuola secondaria tutti gli allievi raggiungono competenze di grammatica pari almeno al livello II. Il 20 per cento degli allievi di scuola secondaria dispone di competenze che corrispondono esattamente al livello II. La maggior parte dispone di competenze al livello III (56 per cento). I due livelli superiori vengono raggiunti da circa il 24 per cento degli allievi (livello IV: 22 per cento, livello V: 2 per cento).

Illustrazione 6: Grammatica: distribuzione degli allievi secondo i cinque livelli delle descrizioni delle competenze in generale e in base al tipo di scuola



¹⁸ Kompetenzen und Aufgabenbeispiele Englisch, Bereiche Hören, Lesen, Grammatik, Sprechen und Schreiben, Informationen für Lehrpersonen und Eltern, Istituto per la valutazione dell'istruzione, 25 settembre 2017

5.2 Competenze di inglese confrontate alle abilità richieste dal piano di studio

La tabella 12 presenta la distribuzione degli allievi dopo quattro anni di insegnamento di inglese secondo i livelli previsti dal piano di studio grigionese per la comprensione orale e la comprensione scritta.

Nel piano di studio del Cantone dei Grigioni¹⁹ è stabilito che dopo quattro anni di insegnamento di inglese (fine della 2^a classe del grado secondario I) gli allievi debbano raggiungere il livello da A2.1 ad A2.2 nella *comprensione orale*. Come mostrano i risultati relativi ai due tipi di scuola, la maggior parte degli allievi si distribuisce tra il livello A2 (41 per cento) e il livello B1 (28 per cento). Dando un'occhiata ai singoli tipi di scuola risultano tuttavia nette differenze:

- Nella scuola di avviamento pratico il 38 per cento raggiunge almeno il livello A2. Questo significa che un buon 60 per cento non supera ancora le competenze del livello A1.
- Nella scuola secondaria l'84 per cento degli allievi dispone almeno di competenze al livello A2. Il 16 per cento raggiunge per contro soltanto il livello A1.

Tabella 12: Comprensione orale e comprensione scritta: competenze in confronto alle abilità richieste dal piano di studio del Cantone dei Grigioni (fine della 2^a classe del grado secondario I)

	Grado secondario I	Comprensione orale	Comprensione scritta
Piano di studio del Cantone dei Grigioni	1 ^a classe	A1.2–A2.1	A1.2–A2.1
	2 ^a classe	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2
	3 ^a classe	A2.2–B1.2	A2.2–B1.2
Risultati nell'insieme	livello A1	31%	35%
	livello A2	41%	36%
	livello B1	28%	29%
Risultati scuola di avviamento pratico	livello A1	62%	70%
	livello A2	31%	25%
	livello B1	7%	5%
Risultati scuola secondaria	livello A1	16%	18%
	livello A2	46%	41%
	livello B1	38%	41%

Per la *comprensione scritta*, nel piano di studio valgono gli stessi livelli previsti per la comprensione orale. I risultati relativi ai due tipi di scuola mostrano che al termine

¹⁹ Piano di studio per l'inglese quale seconda lingua straniera nelle scuole popolari grigionesi, Ufficio per la scuola popolare e lo sport, aprile 2012, pagina 6.

della 2^a classe del grado secondario I la maggioranza degli allievi dispone di competenze pari almeno al livello A2 (livello A2: 36 per cento; livello B1: 29 per cento). Tra i due tipi di scuola risultano tuttavia anche qui nette differenze.

- Nella scuola di avviamento pratico circa il 30 per cento degli allievi dispone almeno di competenze al livello A2. Con circa il 70 per cento, nettamente più della metà degli allievi non raggiunge le competenze attese al livello A2 entro la fine della 2^a classe del grado secondario I.
- Nella scuola secondaria un buon 80 per cento degli allievi raggiunge competenze corrispondenti ai livelli A2 o B1. Poco meno del 20 per cento dispone per contro di competenze inferiori alle attese.

La Tabella 13 presenta la distribuzione degli allievi dopo quattro anni di insegnamento di inglese secondo i livelli previsti dal piano di studio grigionese per la produzione orale e la produzione scritta.

Conformemente al piano di studio del Cantone dei Grigioni, alla fine della 2^a classe del grado secondario I gli allievi dovrebbero disporre di competenze nella *produzione orale* comprese tra il livello A2.1 e il livello A2.2. Come mostrano i risultati nell'insieme indicati nella Tabella 13, oltre l'80 per cento degli allievi dispone di competenze al livello A2 o superiore e soddisfa così quanto previsto dal piano di studio. Circa il 15 per cento degli allievi raggiunge competenze di produzione orale pari soltanto al livello A1.

Da un'occhiata ai singoli tipi di scuola si evince che con riguardo alle competenze nella produzione orale le differenze tra i tipi di scuola sono leggermente inferiori a quelle rilevate nella comprensione orale e nella comprensione scritta.

- Nella scuola di avviamento pratico circa il 31 per cento degli allievi non raggiunge le competenze auspiccate del livello A2.
- Nella scuola secondaria circa il 7 per cento non raggiunge le competenze auspiccate del livello A2.

Tabella 13: Produzione orale e produzione scritta: competenze in confronto alle abilità richieste dal piano di studio del Cantone dei Grigioni (fine della 2^a classe del grado secondario I)

	Grado secondario I	Produzione orale	Produzione scritta
Piano di studio del Cantone dei Grigioni	1 ^a classe	A1.2–A2.1	A1.2
	2 ^a classe	A2.1–A2.2	A1.2–A2.1
	3 ^a classe	A2.2–B1.2	A2.1–B1.1
Risultati nell'insieme	livello A1	15%	16%
	livello A2	62%	51%
	livello B1	23%	33%
Risultati scuola di avviamento pratico	livello A1	31%	38%
	livello A2	59%	52%
	livello B1	10%	10%
Risultati scuola secondaria	livello A1	7%	6%
	livello A2	63%	50%
	livello B1	30%	44%

Per quanto riguarda la *produzione scritta*, il piano di studio prevede un livello leggermente inferiore rispetto a quello previsto per le altre tre competenze. Al termine della 2^a classe del grado secondario I gli allievi dovrebbero disporre di competenze nella produzione scritta comprese tra il livello A1.2 e il livello A2.1. Poiché la procedura di definizione degli standard²⁰ svolta consente confronti soltanto con i livelli internazionali A1, A2, ecc., un allineamento diretto dei risultati del rilevamento del livello di apprendimento con i livelli previsti dal piano di studio non è possibile. I risultati nella produzione scritta relativi ai due tipi di scuola mostrano anche qui che oltre l'80 per cento degli allievi dispone di competenze almeno al livello A2. Un buon 30 per cento dispone addirittura di competenze al livello B1 o superiore. Il rimanente 16 per cento si colloca al livello A1. Non è possibile valutare quanti siano gli allievi appartenenti a questo 16 per cento che non raggiungono il livello previsto dal piano di studio.

Dando un'occhiata ai singoli tipi di scuola emergono le differenze seguenti:

- Nella scuola di avviamento pratico circa il 38 per cento degli allievi non va oltre le competenze del livello A1 e circa il 62 per cento raggiunge almeno il livello A2.
- Nella scuola secondaria è circa il 6 per cento a disporre di competenze al livello A1, mentre oltre il 90 per cento dispone di competenze pari almeno al livello A2.

²⁰ Sul piano internazionale vengono proposte descrizioni ufficiali soltanto per i livelli da A1 a C2. Vengono quindi definiti i limiti tra due livelli. In Svizzera si procede talora a una differenziazione all'interno di un livello linguistico, cosa che avviene anche nel piano di studio del Cantone dei Grigioni. Il QCER non offre tuttavia alcuna descrizione ufficiale per i livelli quali A1.2 o A2.1. Nel quadro della procedura di definizione degli standard si è perciò rinunciato a una corrispondente attribuzione dei risultati. Per tale ragione, come per la produzione scritta non è possibile valutare l'adempimento delle direttive del piano di studio oltre i limiti dei livelli A1 e A2.

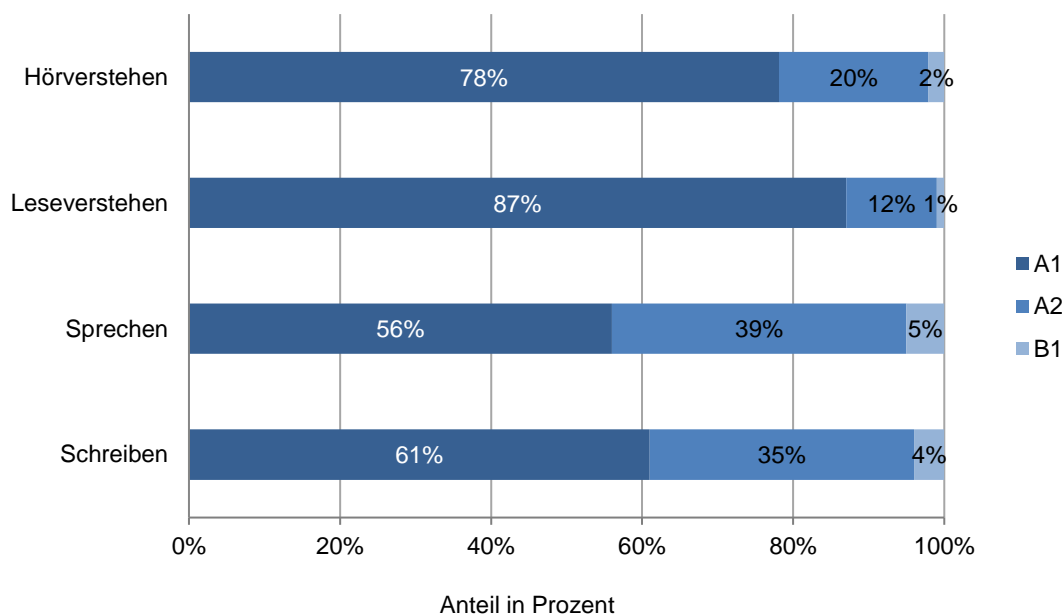
Nella *comprensione orale* poco meno del 70 per cento degli allievi al termine della 2^a classe del grado secondario I raggiunge competenze pari almeno al livello A2, nella *comprensione scritta* si tratta del 65 per cento. Esistono tuttavia nette differenze tra i due tipi di scuola. Nella scuola secondaria la grande maggioranza, oltre l'80 per cento, dispone delle competenze attese dal piano di studio. Nella scuola di avviamento pratico, a disporre delle competenze previste è il 38 per cento degli allievi per quanto riguarda la comprensione orale e il 30 per cento per quanto riguarda la comprensione scritta. Nella *produzione orale* e nella *produzione scritta* poco meno dell'85 per cento degli allievi raggiunge le competenze auspiccate dal piano di studio. Anche con riguardo alle competenze produttive sussistono nette differenze tra i due tipi di scuola. Nella scuola secondaria oltre il 90 per cento degli allievi soddisfa le abilità richieste dal piano di studio, nella scuola di avviamento pratico si tratta del 69 per cento per quanto riguarda la produzione orale e di almeno il 62 per cento per quanto riguarda la produzione scritta. In entrambi i tipi di scuola e in tutti e quattro gli ambiti di competenza vi sono allievi che presentano un livello B1 e che superano quindi le abilità richieste. Tenendo conto delle abilità richieste nei due tipi di scuola, nella scuola secondaria tale quota è superiore rispetto a quella della scuola di avviamento pratico.

5.3 Competenze di inglese degli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati

Al rilevamento del livello di apprendimento hanno preso parte anche allievi con obiettivi di apprendimento adeguati (PIcA) nella materia inglese. Nel campione figurano complessivamente 103 di questi allievi, ciò che corrisponde a una quota del 7 per cento (scuola di avviamento pratico $n = 98$, scuola secondaria $n = 5$).

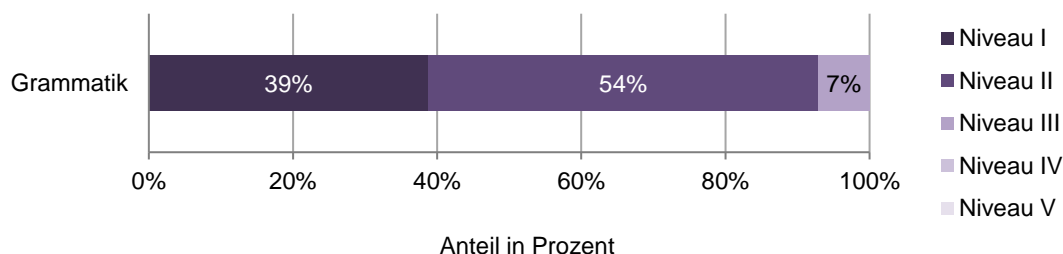
Nell'illustrazione 7 sono rappresentati i risultati di questi allievi con riferimento ai livelli QCER per i settori comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale e produzione scritta.

Illustrazione 7: Comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale e produzione scritta: distribuzione tra i livelli QCER degli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati (PIcA) nella materia inglese



Nella comprensione orale e nella comprensione scritta i risultati di questi allievi si collocano prevalentemente al livello A1. Vi sono tuttavia alcuni allievi che raggiungono il livello A2 o addirittura B1. Anche nella produzione orale e in quella scritta oltre la metà rientra nel livello A1. Tuttavia circa il 40 per cento raggiunge il livello A2 o addirittura B1.

Illustrazione 8: Grammatica: distribuzione tra i cinque livelli delle descrizioni delle competenze degli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati (PIcA) nella materia inglese



In grammatica oltre la metà raggiunge competenze del grado di competenza II. Il grado di competenza I viene raggiunto da circa il 39 per cento e il grado III da circa il 7 per cento (Illustrazione 8).

Il confronto tra le abilità richieste dal piano di studio e le competenze degli allievi con bisogni educativi speciali mostra che in ogni ambito di competenza vi sono allievi che raggiungono le abilità richieste dal piano di studio e che addirittura vi sono singoli

allievi che le superano. Questa quota risulta più alta nella produzione orale e più bassa nella comprensione scritta (Tabella 14). Vi sono inoltre otto allievi che raggiungono le abilità richieste dal piano di studio in tutti e quattro i settori. Tre di questi allievi frequentano una scuola secondaria, cinque una scuola di avviamento pratico.

Tabella 14: Allievi PlcA: competenze in confronto alle abilità richieste dal piano di studio del Cantone dei Grigioni (fine della 2^a classe del grado secondario I)

	Piano di studio 2 ^a classe del grado secondario I	Livelli QCER	Quota di allievi con PlcA
Comprensione orale	A2.1–A2.2	livello A1	78
		livello A2	20
		livello B1	2
Comprensione scritta	A2.1–A2.2	livello A1	87
		livello A2	12
		livello B1	1
Produzione orale	A2.1–A2.2	livello A1	56
		livello A2	39
		livello B1	5
Produzione scritta	A1.2– A2.1	livello A1	61
		livello A2	35
		livello B1	4

Per quanto riguarda tutte e quattro le competenze, gli allievi con obiettivi di apprendimento adeguati (PlcA) nella materia inglese si distribuiscono sui livelli A1 e A2. Oltre la metà di questi allievi si ferma al livello A1. Vi sono tuttavia anche singoli allievi che dispongono di competenze al livello B1 e superiore. A seconda del settore, le abilità richieste dal piano di studio sono soddisfatte solo da pochi di questi allievi (comprensione scritta) o da poco più della metà di essi (produzione orale). Singoli allievi con bisogni educativi speciali di entrambi i tipi di scuola raggiungono le abilità richieste dal piano di studio in tutti e quattro gli ambiti di competenza.

5.4 L'importanza della regione linguistica

Con i dati a disposizione si è verificato se la regione linguistica e quindi la versione del piano di studio (per scuole di lingua tedesca, di lingua romancia e di lingua italiana) si trovi in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I. I risultati dell'analisi di regressione sono rappresentati nella Tabella 15 per i cinque ambiti di competenza.

Nella prima riga della Tabella 15 sono indicate le costanti per i cinque ambiti di competenza. Questa cifra corrisponde al valore medio sulla scala di competenze con valore medio $M = 800$ e deviazione standard $DS = 60$ (cfr. capitolo 4.4), rappresentato da una ragazza di scuola di avviamento pratico, la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento, la cui origine sociale è penalizzante e che frequenta la scuola nella regione di lingua tedesca. Per quanto riguarda la comprensione orale, la costante ammonta ad esempio a circa 798 punti. Nella produzione orale la costante ammonta a neanche 4 punti perché la scala relativa alla produzione orale spazia soltanto tra 1 e 7 punti.

Nelle righe successive sono indicate le caratteristiche prese a riferimento e i corrispondenti coefficienti. Si tratta dei coefficienti di regressione non standardizzati che mostrano l'ampiezza degli effetti delle caratteristiche analizzate, ipotizzando che tutte le altre caratteristiche vengano mantenute costanti. Gli asterischi accanto ai coefficienti informano in merito alla probabilità che queste differenze siano semplicemente frutto del caso oppure siano statisticamente significative (cfr. capitolo 4.4).

La riga 2 mostra l'effetto del tipo di scuola, il quale ad esempio nel settore della comprensione orale ammonta a circa 59 punti. Questo significa che un allievo di scuola secondaria ottiene 59 punti in più sulla scala delle competenze rispetto a un allievo di scuola di avviamento pratico (a parità di genere, prima lingua, origine sociale e regione linguistica). Nella comprensione orale i maschi ottengono circa 2 punti in meno delle femmine, ciò che corrisponde a un effetto trascurabile, statisticamente non significativo. Gli allievi la cui prima lingua non corrisponde alla lingua d'insegnamento ottengono oltre 12 punti in più rispetto a quelli la cui prima lingua corrisponde alla lingua in cui si tengono le lezioni. Gli allievi che vivono in condizioni socioeconomiche privilegiate ottengono oltre 8 punti in più rispetto a quelli che vivono in condizioni penalizzanti.

Dopo i coefficienti relativi alle caratteristiche individuali seguono i risultati relativi alle regioni linguistiche. Nei cinque ambiti di competenza i valori medi raggiunti dagli allievi della regione di lingua romancia sono molto simili a quelli degli allievi della regione di lingua tedesca. Le differenze non raggiungono mai significatività statistica. I valori raggiunti dagli allievi della regione di lingua italiana sono leggermente inferiori a quelli raggiunti dagli allievi della regione di lingua tedesca; la differenza è però statisticamente significativa solo per il settore della comprensione orale.

La differenza di quasi 30 punti rilevata nella comprensione orale tra gli allievi della regione di lingua tedesca e quelli della regione di lingua italiana corrisponde a una dimensione dell'effetto $d = 0,51$. Questo effetto può essere considerato di grandezza media. Esso corrisponde all'incirca alla crescita di apprendimento ottenuta nell'arco di un anno nel grado secondario I (Bayer & Moser, 2016, p. 47).

Tabella 15: Modello per spiegare le competenze di inglese

	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione orale	Produzione scritta	Grammatica
<i>Effetti fissi</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>
Costante	798,46***	795,56***	3,81***	796,17***	794,88***
Tipo di scuola: scuola secondaria	58,59***	66,98***	1,26***	59,22***	71,62***
Genere: maschio	-1,97	-4,22	-0,16	-16,33***	-9,61***
Prima lingua: lingua straniera	12,08***	12,21***	0,34***	11,50***	15,99***
Origine sociale: privilegiata	8,06**	8,16**	0,23**	7,08**	8,05***
Regione linguistica: romancia	-3,99	4,32	-0,08	1,91	-1,66
Regione linguistica: italiana	-29,74**	-14,41	-0,31	-14,61	-9,79
<i>Effetti variabili</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>
Varianza tra le classi	337,67***	315,91***	0,33***	661,68***	321,64***
Varianza all'interno delle classi	2002,50	1983,38	1,72	1784,77	1668,87

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nelle ultime due righe della tabella 15 è riportata la varianza delle competenze, suddivisa per classi e allievi. La varianza all'interno delle classi è nettamente superiore rispetto alla varianza tra le classi. Questo risultato corrisponde a un dato usuale: la distribuzione delle prestazioni all'interno di una classe è maggiore rispetto a quella delle prestazioni tra le classi.

5.5 L'importanza delle caratteristiche individuali

Dalla tabella 15 si può evincere anche l'importanza delle caratteristiche individuali. Un'influenza di significatività statistica viene esercitata dall'origine sociale e dalla prima lingua. Gli allievi provenienti da famiglie privilegiate raggiungono in tutti e cinque i settori valori superiori rispetto a quelli ottenuti da allievi provenienti da famiglie svantaggiate. La differenza tra i due gruppi ammonta a circa 8 punti sulla scala delle competenze e a 0,23 punti sulla scala relativa alla produzione orale.

In tutti e cinque i settori gli allievi alloglotti ottengono risultati migliori rispetto agli allievi la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento. La differenza tra i due gruppi ammonta a circa 12 punti, in grammatica addirittura a 16 punti sulla scala delle competenze e a 0,34 punti sulla scala relativa alla produzione orale. Gli allievi alloglotti sono rappresentati sia da allievi con un passato migratorio, sia da allievi senza passato migratorio la cui prima lingua corrisponde a una lingua cantonale (ad esempio romancio), ma che frequentano le lezioni in un'altra lingua cantonale (ad esempio tedesco).

Anche il genere ha un'importanza statisticamente significativa sulle competenze di inglese, tuttavia solo con riguardo alla produzione scritta e alla grammatica. Nella

produzione scritta i ragazzi raggiungono in media circa 16 punti meno delle ragazze, in grammatica in media circa 10 punti in meno.

Per quanto riguarda le competenze di inglese si evidenzia inoltre l'importanza del tipo di scuola già presentata nel capitolo precedente. gli allievi di scuola secondaria raggiungono in media competenze nettamente superiori in tutti i settori.

5.6 L'importanza dell'immersione

Una parte degli allievi la cui prima lingua è il tedesco ha frequentato la scuola elementare nella regione di lingua romancia. Questi allievi hanno acquisito in maniera immersiva il romancio quale lingua seconda; non è noto in quale forma sia stata acquisita la lingua seconda fino all'ammissione alla scuola.

I risultati dell'analisi di regressione relativi all'esame della correlazione tra le competenze di inglese di allievi di lingua tedesca e la regione linguistica, ovvero la versione del piano di studio nella scuola elementare, sono contenuti nella Tabella 16. Le competenze di inglese di $n = 745$ allievi con il tedesco quale prima lingua che hanno frequentato la scuola elementare secondo la versione del piano di studio per le scuole di lingua tedesca sono state confrontate con le competenze di inglese di $n = 51$ allievi con il tedesco quale prima lingua che hanno frequentato la scuola elementare secondo la versione del piano di studio per le scuole di lingua romancia.

Tabella 16: Importanza dell'immersione in caso di allievi con il tedesco quale prima lingua che hanno frequentato le scuole elementari nella regione di lingua romancia

	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione orale	Produzione scritta	Grammatica
<i>Effetti fissi</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>
Costante	797,11***	793,80***	3,77***	793,93***	791,70***
Tipo di scuola: scuola secondaria	60,14***	65,63***	1,19***	59,26***	73,42***
Genere: maschio	1,71	-0,99	-0,09	-14,91***	-7,29
Origine sociale: privilegiata	8,45**	6,85*	0,22*	7,75*	9,40**
Regione linguistica: romancia	-9,77	4,38	-0,11	-9,77	-2,66
<i>Effetti variabili</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>
Varianza tra le classi	267,51***	230,80***	0,20***	503,10***	319,06***
Varianza all'interno delle classi	1983,19	2012,50	1,73	1691,27	1621,98

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Le cifre nella Tabella 16 vanno lette allo stesso modo di quelle nella Tabella 15. La costante nella prima riga corrisponde sempre alla media rappresentata da una ragazza di lingua tedesca nella scuola di avviamento pratico, la cui origine sociale è penalizzante e che frequenta la scuola nella regione di lingua tedesca.

Nella riga 5 è indicato l'effetto prodotto nella scuola elementare dal fattore regione di lingua romancia ovvero dalla versione del piano di studio per scuole di lingua romancia. Questo effetto è scarso e non assume significatività statistica. Le differenze tra i due gruppi di lingua tedesca sono trascurabili. I risultati mostrano che frequentare la scuola elementare nella regione di lingua romancia non comporta competenze di inglese peggiori per allievi di lingua tedesca.

5.7 L'importanza dell'insegnamento immersivo

Una parte degli allievi ha frequentato la scuola elementare in scuole bilingui. Questi allievi hanno appreso una lingua cantonale quale prima lingua e un'altra lingua cantonale quale lingua seconda; non è noto in quale forma sia stata acquisita la lingua seconda fino all'ammissione alla scuola.

I risultati dell'analisi di regressione relativi all'esame della correlazione tra le competenze di inglese di allievi di una scuola monolingue e di una scuola bilingue sono contenuti nella Tabella 17. Sono state confrontate le competenze di inglese di $n = 1327$ allievi di scuole monolingui con le competenze di inglese di $n = 61$ allievi di scuole bilingui.

Tabella 17: Importanza dell'insegnamento immersivo in una scuola elementare bilingue

	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione orale	Produzione scritta	Grammatica
<i>Effetti fissi</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>
Costante	794,78***	794,72***	3,74***	794,56***	793,16***
Tipo di scuola: scuola secondaria	58,17***	66,85***	1,25***	58,99***	71,46***
Genere: maschio	-1,76	-3,79	-0,15	-16,01***	-9,44***
Prima lingua: lingua straniera	11,90**	12,60***	0,34***	11,64***	15,90***
Origine sociale: privilegiata	7,46**	7,94**	0,22**	6,86**	7,82**
Scuola elementare bilingue	7,56	16,10	0,56	21,33*	11,79
<i>Effetti variabili</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>
Varianza tra le classi	397,00***	339,18***	0,31***	630,81***	321,43***
Varianza all'interno delle classi	1998,89	1985,58	1,72	1785,38	1666,91

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Le cifre nella Tabella 17 vanno lette allo stesso modo di quelle nella Tabella 15. La costante nella prima riga corrisponde sempre alla media di una *ragazza di scuola di avviamento pratico*, la cui *prima lingua* corrisponde alla lingua d'insegnamento, la cui *origine sociale* è penalizzante e che frequenta una *scuola monolingue*.

Nella riga 6 è indicato l'effetto della scuola bilingue. Questo effetto è tendenzialmente positivo, assume tuttavia significatività statistica soltanto per le competenze nella produzione scritta. I risultati mostrano che frequentare una scuola elementare bilingue porta tendenzialmente a migliori competenze di inglese.

5.8 L'importanza delle dimensioni della classe e dell'insegnamento in pluriclassi

Siccome i Grigioni sono un Cantone esteso con numerosi piccoli comuni, in parte molto distanti tra loro, anche nel grado secondario I molte scuole vengono gestite con classi piccole e l'inglese viene talora insegnato a diverse classi insieme (insegnamento in pluriclassi). La Tabella 18 offre una panoramica sul numero di classi composte da dieci o meno allievi e su quelle con più di dieci allievi nonché sulla forma di insegnamento dell'inglese in queste classi (monoclasse o in pluriclasse).

Tabella 18: Panoramica della dimensione della classe e dell'insegnamento in monoclassi o in pluriclassi

	Numero di classi con 10 o meno allievi (classi piccole)	Numero di classi con più di 10 allievi (classi grandi)
Inglese insegnato in monoclassi (MCI)	34	70
Inglese insegnato in pluriclassi (PICl)	26	5

I risultati dell'analisi di regressione relativi all'esame della correlazione tra le competenze di inglese e la dimensione della classe rispettivamente il tipo di insegnamento di inglese sono contenute nella tabella 19.

Tabella 19: L'importanza delle dimensioni della classe e dell'insegnamento in pluriclassi

	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione orale	Produzione scritta	Grammatica
<i>Effetti fissi</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Coefficiente</i>
Costante	793,76***	793,57***	3,81***	795,75***	795,70***
Tipo di scuola: scuola secondaria	59,26***	68,89***	1,19***	59,36***	70,53***
Genere: maschio	-1,93	-4,12	-0,15	-16,19***	-9,46***
Prima lingua: lingua straniera	11,97**	12,56***	-0,34***	11,49***	15,63***
Origine sociale: privilegiata	7,40**	7,78**	0,23**	6,91**	7,86**
Classi piccole con PICI	5,16	6,46	-0,04	-2,43	-7,60
Classi piccole con MCI	2,95	6,07	-0,22	1,77	-2,27
Classi grandi con PICI	-1,05	-9,67	0,32	-8,66	-11,71
<i>Effetti variabili</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>	<i>Varianza</i>
Varianza tra le classi	419,22***	325,59***	0,33***	670,54***	320,73***
Varianza all'interno delle classi	1998,28	1984,98	1,72	1787,56	1669,57

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Le cifre nella tabella 19 vanno lette allo stesso modo di quelle indicate nella tabella 15. La costante nella prima riga corrisponde sempre alla media rappresentata da una ragazza di scuola di avviamento pratico, la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento, la cui origine sociale è penalizzante e che frequenta le lezioni di inglese in una classe grande con insegnamento in monoclasse.

Nella riga 6 è indicato l'effetto delle classi piccole con insegnamento in pluriclassi, nella riga 7 l'effetto di classi piccole con insegnamento in monoclasse e nella riga 8 l'effetto di classi grandi con insegnamento in pluriclassi. Nessuno degli effetti è statisticamente significativo, tutti sono molto piccoli. Le differenze tra i tre gruppi (classi piccole con PICI, classi piccole con MCI e classi grandi con PICI) e le classi grandi con insegnamento in monoclasse non sono importanti. Seguire le lezioni di inglese in una classe con dieci o meno allievi oppure in una classe con più di dieci allievi rispettivamente in monoclasse o in pluriclassi non ha alcuna influenza né positiva né negativa sulle cinque competenze rilevate.

6 Conclusione

6.1 Sintesi

Competenze di inglese confrontate alle abilità richieste dal piano di studio

Dopo quattro anni di insegnamento di inglese, tra il 65 e l'84 per cento degli allievi soddisfa le competenze prescritte dal piano di studio (tabella 20).

Tabella 20: Raggiungimento del livello previsto dal piano di studio dopo quattro anni di lezioni

	Comprensione orale	Comprensione scritta	Produzione orale	Produzione scritta
Livello previsto dal piano di studio per la fine della 2ª classe del grado secondario I	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2	A2.1–A2.2	A1.2–A2.1
In generale	69%	65%	85%	84%
Scuola di avviamento pratico	38%	30%	69%	62%
Scuola secondaria	84%	82%	93%	94%

Nella comprensione orale il 69 per cento degli allievi raggiunge competenze pari almeno al livello A2, nella comprensione scritta il 65 per cento. Risultano nette differenze tra gli allievi dei due tipi di scuola. Nella *scuola secondaria*, l'84 per cento degli allievi per quanto riguarda la comprensione orale e l'82 per cento di essi per quanto riguarda la comprensione scritta dispone delle competenze prescritte dal piano di studio. Nella *scuola di avviamento pratico*, a disporre delle competenze previste dal piano di studio è il 38 per cento degli allievi per quanto riguarda la comprensione orale e il 30 per cento per quanto riguarda la comprensione scritta, quindi nettamente meno della metà.

Nella produzione orale l'85 per cento e nella produzione scritta l'84 per cento degli allievi raggiunge le competenze attese dal piano di studio, che per quanto riguarda la produzione orale si collocano almeno al livello A2.1 e per quanto riguarda la produzione scritta almeno al livello A1.2. Le differenze tra gli allievi dei due tipi di scuola sono minori rispetto a quelle rilevate nella comprensione orale e nella comprensione scritta, rimangono tuttavia grandi: nella *scuola secondaria* il 93 per cento degli allievi per quanto riguarda la produzione orale e il 94 per cento di essi per quanto riguarda la produzione scritta dispone delle competenze prescritte dal piano di studio. Nella *scuola di avviamento pratico* circa due terzi degli allievi raggiungono le competenze prescritte dal piano di studio. Nella produzione orale si tratta del 69 per cento, nella produzione scritta del 62 per cento.

Non tutti gli allievi raggiungono il livello previsto dal piano di studio per l'inglese. Vi è tuttavia anche una parte di allievi che in tutti e quattro i settori raggiunge competenze almeno al livello B1 e quindi supera le abilità richieste dal piano di studio. Nella comprensione orale questa quota ammonta al 28 per cento, nella comprensione scritta al 29 per cento, nella produzione scritta al 33 per cento e nella produzione orale al 23 per cento. Tenendo conto delle abilità richieste nei due tipi di scuola, nella scuola

secondaria tali quote sono superiori rispetto a quelle della scuola di avviamento pratico.

Competenze di inglese degli allievi con bisogni educativi speciali

Nella comprensione orale, nella comprensione scritta, nella produzione orale e nella produzione scritta la maggior parte degli allievi con bisogni educativi speciali (PIcA) si ferma al livello di competenze A1 e quindi non soddisfa le abilità richieste dal piano di studio. Vi sono tuttavia anche singoli allievi che dispongono di competenze al livello A2 o B1 e quindi soddisfano o superano le abilità richieste dal piano di studio. Le abilità richieste dal piano di studio vengono raggiunte più facilmente nella produzione orale (circa il 50 per cento), solo di rado nella comprensione scritta. Singoli allievi con bisogni educativi speciali raggiungono le abilità richieste dal piano di studio in tutti e quattro gli ambiti di competenza.

L'importanza della regione linguistica

La regione linguistica e le versioni del piano di studio per scuole di lingua tedesca, romancia o italiana sono di importanza subordinata per quanto riguarda l'effetto sulle competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I.

I valori medi degli allievi della regione di lingua romancia non si differenziano pressoché per nulla (e non in modo statisticamente significativo) dai valori medi degli allievi della regione di lingua tedesca.

Gli allievi della regione di lingua italiana raggiungono valori medi leggermente inferiori a quelli raggiunti dagli allievi della regione di lingua tedesca. Una differenza statisticamente significativa è tuttavia dimostrabile soltanto per il settore della comprensione orale. Questa differenza di poco inferiore ai 30 punti sulla scala delle competenze corrisponde a una dimensione dell'effetto $d = 0,51$. Questo effetto può essere considerato di grandezza media e corrisponde all'incirca alla crescita di apprendimento ottenuta nell'arco di un anno nel grado secondario I (Bayer & Moser, 2016, p. 47).

L'importanza delle caratteristiche individuali

Genere, origine sociale e prima lingua correlano con le competenze di inglese. Le competenze di inglese dei ragazzi sono tendenzialmente peggiori di quelle delle ragazze. Nella produzione scritta (16 punti) e in grammatica (10 punti) le differenze sono statisticamente significative.

In tutti gli ambiti di competenza, gli allievi provenienti da famiglie privilegiate raggiungono competenze che risultano essere migliori in modo statisticamente significativo rispetto agli allievi provenienti da famiglie svantaggiate. Le differenze tra questi due gruppi sono in tutti i casi di circa 8 punti.

Gli allievi alloglotti (allievi con passato migratorio nonché allievi la cui prima lingua corrisponde a una lingua cantonale, ma che hanno frequentato le lezioni in un'altra lingua cantonale) ottengono in tutti gli ambiti di competenza risultati migliori in modo statisticamente significativo rispetto a quelli la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento. La differenza si situa tra i 12 e i 16 punti sulla scala delle competenze.

L'importanza dell'immersione

Gli allievi la cui prima lingua è il tedesco e che frequentano la scuola nella regione di lingua romancia apprendono la lingua seconda in modo immersivo. Il plurilinguismo

nella scuola elementare non si trova in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I. Le differenze tra i due gruppi di lingua tedesca (con e senza immersione) non sono statisticamente significative.

L'importanza dell'insegnamento immersivo

Anche gli allievi di scuole bilingui apprendono la lingua seconda in modo immersivo. Il plurilinguismo nella scuola elementare non si trova in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I. Gli allievi che frequentano una scuola bilingue raggiungono tendenzialmente migliori competenze di inglese. Questa differenza è statisticamente significativa per quanto riguarda la produzione scritta.

Importanza delle dimensioni della classe e dell'insegnamento in pluriclassi

La dimensione della classe e il tipo di insegnamento (monoclasse o pluriclasse) non si trovano in correlazione con le competenze di inglese al termine della 2^a classe del grado secondario I.

6.2 Discussione

Obiettivi perlopiù raggiunti

Sulla base dei risultati presentati si può ritenere che l'attuazione del progetto "Introduzione dell'inglese quale seconda lingua straniera" nella scuola popolare del Cantone dei Grigioni, che si è concluso con l'anno scolastico 2016/17, abbia avuto successo. La maggior parte degli allievi raggiunge il livello previsto dal piano di studio. Nella valutazione dei risultati, diversi a seconda degli ambiti di competenza, devono essere tenuti in considerazione due aspetti. Anzitutto il livello previsto dal piano di studio per quanto riguarda la comprensione orale, la comprensione scritta e la produzione orale è più elevato rispetto a quello riguardante la produzione scritta. Secondariamente in tutti gli ambiti di competenza vi sono anche allievi che superano il livello previsto dal piano di studio.

Complessivamente i risultati sono sovrapponibili a quelli di altri studi svolti in Svizzera secondo i quali una parte degli allievi non raggiunge (ancora) gli obiettivi del piano di studio, mentre una parte degli allievi supera questi obiettivi (Bayer & Moser, 2016; Peyer et al., 2016). Per due ragioni non è tuttavia opportuno confrontare queste quote percentuali diverse da uno studio all'altro. Da un lato gli studi non forniscono dati precisi relativi al campione e alla procedura metodologica tramite la quale si è giunti a una valutazione delle competenze sulla base dei risultati dei test. D'altro lato è differente soprattutto il numero di lezioni di lingua straniera seguite fino al momento del rilevamento.

Il punto forte del presente studio per il Cantone dei Grigioni risiede senza dubbio nel campione grande, che corrisponde pressoché a una rilevazione totale, cosa che permette una generalizzazione dei risultati. Un altro punto forte risiede nella valutazione delle competenze sulla base del Quadro comune europeo di riferimento. I risultati relativi alla produzione orale sono un po' meno solidi, poiché le competenze non sono state valutate in modo del tutto indipendente, bensì dagli insegnanti.

Il plurilinguismo quale opportunità

Il plurilinguismo nel Cantone dei Grigioni fa sì che una parte dei bambini si trovi precocemente confrontata a una lingua seconda e cresca in un ambiente plurilingue. Di norma i bambini delle aree di lingua romancia apprendono romancio e tedesco nel loro contesto naturale, hanno una padronanza di queste lingue tale da poter seguire le lezioni in entrambe le lingue e raggiungono competenze di inglese pari a quelle degli allievi che si trovano confrontati a una seconda lingua soltanto a scuola. L'acquisizione precoce o durante l'infanzia di una lingua seconda è vantaggiosa.

Anche gli allievi che frequentano una scuola bilingue traggono vantaggio dall'immersione e dal plurilinguismo. Anche loro acquisiscono una seconda lingua nazionale in un contesto immersivo, di norma hanno una padronanza di queste lingue tale da poter seguire le lezioni in entrambe le lingue e raggiungono tendenzialmente competenze di inglese superiori a quelle degli allievi che frequentano una scuola elementare monolingue.

Vi è un altro risultato a supporto della tesi secondo la quale il plurilinguismo rappresenta un'opportunità. Anche il presente studio ha evidenziato che gran parte delle differenze di prestazione può essere spiegata con il genere, l'origine sociale e la prima lingua. Le ragazze nonché gli allievi che provengono da famiglie privilegiate ottengono risultati migliori in quasi tutti gli ambiti di competenza rispetto ai ragazzi e a chi è cresciuto in un ambiente familiare penalizzante. Per contro, in tutti e cinque gli ambiti di competenza, gli allievi alloglotti raggiungono risultati migliori in modo statisticamente significativo rispetto a quelli la cui prima lingua corrisponde alla lingua d'insegnamento. In modo concorde con i risultati dello studio DESI effettuato in Germania (Klieme, 2006), ma contrariamente allo studio effettuato nel Cantone di Argovia (Bayer & Moser, 2016) si può concludere che per gli allievi alloglotti risulta più facile apprendere l'inglese quale lingua straniera nel plurilingue Cantone dei Grigioni che non in altri Cantoni.

Insegnamento di più lingue straniere a partire dalla scuola elementare

In Svizzera è attualmente in corso una vivace discussione riguardo all'insegnamento delle lingue straniere. In diversi Cantoni viene richiesto lo spostamento dell'insegnamento di una seconda lingua straniera al grado secondario I, motivando la richiesta tra l'altro con il fatto che per gli allievi di scuola elementare due lingue straniere rappresenterebbero un carico eccessivo e che l'insegnamento delle lingue straniere nel grado secondario I sarebbe più efficace che nella scuola elementare. Per rispondere in modo metodologicamente corretto a questioni relative al profitto tratto dall'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare e nel grado secondario I sarebbe necessario svolgere un esperimento. Questo metodo non è di solito applicabile alla prassi scolastica. I risultati relativi alle competenze di inglese degli allievi di lingua tedesca nella regione di lingua romancia e i risultati degli allievi che hanno frequentato una scuola elementare bilingue mostrano tuttavia che i dubbi riguardo al carico eccessivo che sarebbe rappresentato dall'apprendimento di due lingue straniere nella scuola elementare sono infondati. Anche la revisione sistematica svolta dal Danish Clearing House (Dyssegaard et. al., 2015) giunge alla stessa conclusione.

7 Note bibliografiche

- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayer, N. & Moser, U. (2016). *Evaluation der Englischkompetenzen im Kanton Aargau. Englischkompetenzen auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zurigo: Institut für Bildungsevaluation.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. Berlino. Cornelsen.
- Bezzola, D. (2015). *Die Situation der Rätoromanischen Sprache in Graubünden, Schweiz*. (disponibile su <http://www.liarumantscha.ch/>)
- Birnbaum, A. (1968). Test scores, sufficient statistics, and the information structures of tests. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores* (pp. 425-435). Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Cito (2009). *Manual for Relating Language Examination to the Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Section I: Cito variation of the Bookmark method* (disponibile su <http://www.coe.int/lang>)
- Cizek, G.J. (2001). (ed.) *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Coray, R. (2009). *Rätoromanische Sprachbiographien Sprache, Identität und Ideologie in Romanischbünden*. Schlussbericht. Programma nazionale di ricerca PNR 56. Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York, NY, USA: Guildford Press.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2015). Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe – das sagt die Forschung. *Bildung Schweiz*, 12, 18–19.
- Duanli, Y., von Davier, A. A. & Lewis, C. (2014). *Computerized Multistage Testing: Theory and Applications*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC Statistics in the Social and Behavioral Sciences.
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. de H., Sommersel, H. B., Steenberg, K., & Vestergaard, S. (2015). *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on student's language proficiency in primary and secondary school*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- CDPE (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

- CDPE (2007). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS)*. Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.
- CDPE (2011). *Competenze fondamentali per le lingue seconde. Standard nazionali di formazione*. Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.
- Gregori, G. P., Gross, M. & Todisco, V. (2011). Schule und Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden. *Bündner Monatsblatt: Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur*. 1, 3-34.
- Grünert, M. (2009). Die Minderheitensprachen in der Verwaltung des dreisprachigen Kantons Graubünden. *Hieronymus 2009 (1)*, 16-24.
- Kiefer, T., Robitzsch, A., & Wu, M. (2017). *TAM: Test analysis modules* (Version 1.99999-31) [Software]. Scaricato da <https://cran.r-project.org/package=TAM>.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Friburgo: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lia rumantscha (1998). Die Sprachgeographie Romanischbündens. *Babylonia*, 3/98, 7–8.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Paesaggio linguistico in Svizzera. Censimento federale della popolazione 2000*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.). *The Handbook of Bilingualism* (S. 91-113). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Moser, U. (2009). Test. In Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaften* (S.866-880). Weinheim e Basilea: Beltz.
- Nickerson, R. S. (2000). Null Hypothesis Significance Testing: A Review on an Old and Continuing Controversy. *Psychological Methods* 5(2), 241–301.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (ed.). *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt* (S. 141–186). Aarau: Sauerländer.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-Lab GmbH.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Pfenninger, S. E. (2014). The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2014.972334

- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Kopenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. *dipf informiert*, 11, 8-11.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Application and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing* [Software]. Wien: R Foundation for Statistical Computing. Scaricato da <https://cran.r-project.org>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Berna: Huber
- Simmen, D. (2015). Zweisprachige Schulen in Graubünden. *Bündner Schulblatt*, April 2015/2, 4-5.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Solèr, C. (2008). Spracherhaltung Rätoromanisch – die Quadratur des Kreises? Sprachliche und aussersprachliche Aspekte. *Ladinia*, XXXII, 129–145.
- Steidinger, P. & Marques Pereira, M. (2016). *Entwicklungen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I nach der Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule des Kantons Thurgau*. Schlussbericht der Evaluation. Forschungsbericht Nr. 13. Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen.
- Van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., & Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest Version 2.0: Generalised item response modelling software manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.