

I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: linee guida per i responsabili politici

Prodotto dall'ALTE per conto del Consiglio d'Europa, gennaio 2016

Indice

Prefazione	3
Premessa	4
Introduzione	6
1. Background	7
2. Requisiti per l'ingresso e la permanenza	9
3. Concetti chiave in valutazione	16
3.1 Analisi dei bisogni	16
3.2 Equità	16
3.3 Glossario	17
3.4 La validazione del test	19
4. Livelli e profili	21
4.1 Determinare il livello di competenza linguistica adeguato	21
4.2 Dai livelli ai profili	22
4.3 Questioni di alfabetizzazione	24
5. Decidere che cosa testare	27
5.1 Definire lo scopo del test e i bisogni reali dei candidati	27
5.2 Definire i bisogni linguistici di un test	27
5.3 Considerare i tipi di valutazione	28
5.4 Tipi di compito	29
6. Il ciclo di produzione del test	30
6.1 Una panoramica del ciclo di produzione del test	30
6.2 Produrre le specifiche del test	31
6.3 La stesura degli item	31
6.4 Pretesting	31
6.5 La somministrazione del test	31
6.6 Inclusione di candidati con bisogni speciali	32
6.7 La valutazione e i criteri di valutazione	32
6.8 Monitoraggio	34
6.9 Studi di impatto	34
7. Conclusioni	36
Appendici	37
Appendice 1: I livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)	37
Appendice 2: Tabelle LAMI	40
Appendice 3: Poster LAMI	49
Appendice 4: Bibliografia	50
Ringraziamenti	52

Prefazione

La missione del Consiglio d'Europa è promuovere il rispetto dei diritti umani, la democrazia e la pari dignità di ogni cittadino davanti alla legge nei 47 Stati membri. Questi fondamentali valori e il loro costante legame con la necessità di garantire l'inclusione, la coesione sociale, il rispetto per la diversità e la dignità di tutti stanno alla base e sostengono le azioni del Consiglio. Di conseguenza, il progetto del Consiglio d'Europa riguardante l'Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (LIAM), coordinato dalla Language Policy Unit operante a Strasburgo, è finalizzato a sostenere gli Stati membri nello sviluppo di politiche coerenti ed efficaci, in accordo con questi valori e principi condivisi. Il progetto è finalizzato a promuovere e a condividere una serie di buone pratiche nell'apprendimento, insegnamento e nella valutazione linguistica. Ciò implica un impegno nell'assicurare che i test linguistici, ove obbligatori, non siano discriminatori, non violino i diritti umani dei migranti e rispettino totalmente i principi di trasparenza ed equità, secondo quanto stabilito dai codici di buone pratiche condivisi a livello internazionale. È questa una preoccupazione totalmente condivisa dall'ALTE, un partner storico dei progetti di politica linguistica del Consiglio d'Europa.

Nell'ambito di questo contesto, la Language Policy Unit dà il benvenuto a questo opuscolo dell'ALTE. L'opuscolo rappresenta una guida puntuale e pratica per rispondere ad alcune delle maggiori preoccupazioni sollevate dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa nel suo recente report dal titolo "Integration tests: helping or hindering integration?" (2014) e nella Raccomandazione (2014) 2034, in particolare in relazione allo sviluppo di test coerenti e trasparenti in tutti quei contesti in cui questi risultano obbligatori. Come dimostrato da un sondaggio svolto dalla Language Policy Unit, i requisiti linguistici sono diventati sempre di più un elemento significativo della migrazione e delle politiche d'integrazione in diversi Stati membri. Di conseguenza, la valutazione della competenza dei migranti nella/e lingua/e dei Paesi di accoglienza ai fini dell'accesso, residenza e cittadinanza necessita di un costante cambiamento in termini di risposte appropriate ai bisogni dei migranti e della società, secondo uno spirito inclusivo che tenga in considerazione i repertori plurilingui e interculturali di tutti i membri.

Siamo grati al Gruppo Language Assessment for Migration and Integration (LAMI) dell'ALTE per l'impegno nell'occuparsi di questa materia anche attraverso una guida di facile accesso/utilizzo per gli addetti alle politiche linguistiche, che propone considerazioni fondamentali riguardanti l'uso etico e il possibile cattivo uso della valutazione in tale contesto ad alto rischio. Questo opuscolo, che si aggiunge alle risorse offerte dall'ALTE, presenta i concetti chiave della valutazione linguistica ed evidenzia quei passaggi pratici e quelle decisioni che conducono a test validi, equi, praticabili e sostenibili. Attraverso questa pubblicazione l'ALTE, una ONG con stato partecipativo presso il Consiglio d'Europa, continua ad offrire un contributo significativo alla comprensione del ruolo, dei processi e dell'impatto della valutazione linguistica nella vasta comunità europea.

Philia Thalgott
Language Policy Unit
Education Department
Council of Europe

Premessa

Una caratteristica distintiva del genere umano è la sua mobilità. Gli esseri umani sono sempre stati in movimento e sono migrati per un'ampia serie di ragioni. Grazie a migliori, più veloci (e spesso più economici) mezzi di trasporto, la mobilità è aumentata drasticamente negli ultimi 50 anni. In passato, spostarsi coprendo brevi distanze era più comune che fare lunghi viaggi, per esempio di lavoro, per trovare un'occupazione, per motivi di istruzione. In ogni caso, le persone migravano da un luogo ad un altro per iniziare una nuova vita, e spesso in massa. I flussi migratori, in passato, erano abbastanza statici e spesso unidirezionali. Oggigiorno, le persone si spostano coprendo distanze molto più ampie: migrano da un posto A a B, a C, a D e ritornano a B. In più, con l'avvento dello smartphone e di altri dispositivi elettronici, le persone, in termini virtuali, sono diventate più mobili. Skype e altre tecniche di comunicazione elettronica permettono di intrattenere contatti più stretti con la propria famiglia di origine o con i parenti che sono migrati in altre parti del mondo.

L'attuale aumento della mobilità, sia fisica che virtuale, ha un impatto considerevole sui processi di integrazione, partecipazione sociale, inclusione sociale e sull'apprendimento linguistico. Prendiamo ad esempio l'uso di una lingua. Chi migrava negli anni '50 e '60 aveva scarse risorse per comunicare con i propri parenti nel Paese d'origine. La modalità più diffusa era quella di scrivere una lettera, che impiegava un paio di settimane per arrivare. Ora le persone possono usare la posta elettronica, Skype e entrare in contatto con la propria famiglia in pochi secondi e quotidianamente. Oltre che su aspetti quali l'integrazione, tutto ciò può avere un impatto sulla velocità e sui processi di apprendimento della lingua o della varietà linguistica del Paese ospite. Ciò ha anche un impatto nei processi relativi alla scelta linguistica: quale lingua usare, in quale forma, in quale contesto.

Le persone si sono sempre mosse e sono sempre migrate da un posto ad un altro. Non si tratta di un fenomeno nuovo. I singoli individui, i gruppi e le famiglie sono migrate e continuano a migrare per tante ragioni: per iniziare una nuova o una migliore vita per se stessi e per i loro figli, per motivi economici, a causa di disordini sociali o di guerre, di carestia, di inondazioni, di siccità o altri disastri naturali. Le ragioni sono infinite e sempre legittime o, perlomeno, comprensibili.

A causa dell'attuale battaglia geopolitica per il potere, soprattutto nel Medio Oriente, il mondo sta confrontandosi con enormi flussi di rifugiati. Benché le cifre siano limitate, se confrontate con quelle in altre parti del mondo, l'Europa ha in questo momento a che fare con la più grande crisi legata ai rifugiati che si sia mai registrata dalla seconda Guerra Mondiale. Ciò pone i politici europei e i responsabili politici di fronte ad enormi sfide. L'Europa e i suoi Stati membri devono, da un lato, accettare la sfida di adempiere al proprio compito umanitario, ma allo stesso tempo devono anche comprendere le preoccupazioni di chi vive nel Paese ospite. Inoltre, come già detto sopra, l'Europa e gli Stati membri devono prendere in considerazione una nuova dinamica e nuove complesse realtà. È stato ben documentato (Van Avermaet, 2012; Council of Europe, 2014; Pulinx & Van Avermaet, 2015; Van Avermaet & Pulinx, 2014) come, nel corso degli anni, ci sia stato un chiaro aumento di requisiti linguistici più rigorosi – compresi i test linguistici – per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza. La panoramica offerta in questo opuscolo lo dimostra altrettanto chiaramente. Inoltre, nello stato di crisi attuale, i politici europei e dei singoli Stati e i responsabili politici sono alla ricerca di nuove soluzioni, di vie d'uscita, talvolta motivate da ideologie, ma sempre in tempi stretti e con alte aspettative di immediato effetto o impatto. Ci sono spesso ragioni pratiche e logistiche che spingono ad agire in questo modo.

Queste pressioni, insieme alle dinamiche e complessità descritte sopra, hanno un enorme impatto sui professionisti, a livello generale, compresi coloro che lavorano nei settori collegati dell'apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica. La posta in gioco connessa ai test che essi vengono chiamati a realizzare per questi scopi non solo è alta, questi test di lingua spesso decidono se tu puoi entrare in un Paese, vivere in un Paese, avere un permesso di residenza o la cittadinanza. Questi test decidono se tu stai dentro o fuori. Per gli organismi che si occupano di valutazione linguistica, assicurare la qualità dei test prodotti è al centro del proprio lavoro. All'interno di questo contesto, così fortemente ideologizzato e politicizzato, chi produce test linguistici deve riflettere con molta attenzione non solo sull'affidabilità dei propri strumenti, ma, più che mai, sulla loro validità. Come è possibile realizzare un test che sia sempre in linea con i continui cambiamenti di questo contesto? Come può un test ben interpretare i bisogni di specifici gruppi di destinatari? Come dovrebbero essere usati ed interpretati i risultati di un test? Quali gli esiti previsti e non previsti? Quale l'impatto?

Queste questioni, assieme ad altre di tipo tecnico ed etico, sono affrontate in questo opuscolo, che spiega in dettaglio il lavoro dell'Association of Language Testers in Europe (ALTE) e del Gruppo Language Assessment for Migration and Integration (LAMI). Un opuscolo che andrebbe letto, non solo da chi si occupa di language testing, ma soprattutto dai responsabili politici prima di prendere decisioni (magari più rigorose) in materia di politiche linguistiche e politiche aventi come oggetto la valutazione linguistica per l'accesso, l'integrazione, la

cittadinanza. Dopo tutto, nell'usare questi test, non guardiamo solo alla competenza linguistica richiesta ad uno studente Erasmus. Stiamo prendendo decisioni sulla vita degli esseri umani.

Professor Dr. Piet Van Avermaet

Director, Centre for Diversity and Learning
Ghent University, Linguistics Department

Ulteriori letture:

Council of Europe (2014) *Report on the 3rd Survey among Council of Europe member states on policy and practice relating to the linguistic integration of adult migrants* Council of Europe: Strasbourg.

<http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/surveys>

Pulinx, R and Van Avermaet, P (2015) Integration in Flanders (Belgium). Citizenship as achievement. How intertwined are 'citizenship' and 'integration' in Flemish language policies? *Journal of Language and Politics* 335-358.

Van Avermaet, P (2012). L'intégration linguistique en Europe. Quelques observations critiques, in Adami, H and Leclercq, V (Eds) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 153-171.

Van Avermaet, P and Pulinx, R (2014) Language testing for immigration to Europe, in Kunnan, A J (Ed) *The Companion to Language Assessment*, Malden: John Wiley & Sons, Inc, 1-14.

Introduzione

Questo opuscolo rappresenta una seconda edizione, più ampia ed articolata, di una precedente pubblicazione sull'uso della valutazione in contesto migratorio. L'obiettivo di questo opuscolo è quello di supportare i responsabili politici nel prendere decisioni consapevoli nell'area della politica linguistica, con particolare riferimento alla valutazione linguistica. L'opuscolo presenta una panoramica delle questioni chiave, dei concetti e dei processi relativi alla valutazione linguistica, affrontati in considerazione delle implicazioni in termini di apprendimento linguistico e competenza linguistica, con specifico rimando al contesto migratorio. L'opuscolo, per comodità di consultazione, è diviso in sezioni.

La prima sezione, **Background**, chiarisce il coinvolgimento e i rapporti tra l'Association of Language Testers in Europe (ALTE), il Gruppo Language Assessment for Migration and Integration (LAMI) e il Consiglio d'Europa (CoE). Questa sezione illustra il lavoro sulla valutazione portato avanti dall'ALTE e dal Gruppo LAMI e, in termini più generali, discute di come sia possibile utilizzare i risultati dei test per differenti scopi.

La seconda sezione, **Requisiti per l'ingresso e la permanenza**, fornisce una panoramica dell'attuale situazione europea in relazione ai diversi tipi di requisiti linguistici richiesti per l'ingresso, la residenza e la cittadinanza, e come tali requisiti siano cambiati nel tempo. La sezione presenta anche quella tipologia di test, nota con l'acronimo KoS (Knowledge of Society), vale a dire quelle prove aventi come oggetto di indagine non tanto la competenza linguistica, quanto elementi di conoscenza civica. Analizza il motivo per cui differenti tipi di politiche e di progetti siano necessari per differenti profili di utenza di migrante o per circostanze differenti. Questa sezione termina con una riflessione in merito all'importanza di dare valore al repertorio plurilingue della persona.

La terza sezione offre invece una presentazione ragionata relativa ai **Concetti chiave in valutazione**, sottolineando in particolare l'importanza dell'analisi dei bisogni. Questa parte comprende anche considerazioni fondamentali in merito alle buone pratiche nel testing e al modo in cui queste siano alla base dell'equità del test, un glossario dei termini di base della valutazione e una panoramica su come il processo di validazione sia funzionale per fornire evidenze circa la rispondenza del test agli scopi per cui è stato costruito.

La sezione 4, **Livelli e profili**, sottolinea come i responsabili politici ed esperti in valutazione possano lavorare insieme per decidere i livelli e il profilo delle abilità adeguate, in termini di oggetto di indagine per differenti gruppi di migranti. La sezione affronta anche questioni connesse ai potenziali candidati a debole scolarità, ovvero analfabeti, rappresentando più in generale il profilo fortemente disomogeneo che spesso accomuna l'utenza migrante e, in ultimo, riflettendo sui fattori che possono concorrere a determinarlo.

La sezione 5, **Decidere che cosa testare**, illustra come l'analisi dei bisogni possa mettere in evidenza le esigenze linguistiche reali dei migranti e offrire delle informazioni su ciò che dovrebbe essere contenuto in un test valido, e come questi bisogni possano essere tradotti nella progettazione e costruzione del test stesso in termini di requisiti linguistici e compiti. La sezione si occupa dei differenti tipi di valutazione e dei differenti compiti, aprendo riflessioni in merito a quali siano più appropriati in differenti contesti e per differenti candidati.

La sezione 6, **Il ciclo di produzione del test**, presenta una panoramica del ciclo di produzione del test ed è seguita dalla presentazione di informazioni più dettagliate su ognuno dei momenti principali di tale ciclo: l'elaborazione delle specifiche, la produzione degli item, il pretesting, la fase di somministrazione, le risposte da dare in caso di candidati con bisogni speciali, l'assegnazione dei punteggi, il monitoraggio, lo svolgimento di ricerche sull'impatto.

L'ultima sezione, **Conclusioni**, nel riconoscere sia la complessità nell'uso dei test linguistici per finalità migratorie (ingresso, residenza e cittadinanza) sia la responsabilità politica che deve essere assunta, ribadisce nuovamente come politici ed esperti del testing possano lavorare insieme per co-costruire un sistema di valutazione delle competenze linguistiche che sia valido, affidabile, praticabile ed equo.

Nick Saville

ALTE Manager

Jane Lloyd

Lorenzo Rocca

In rappresentanza del Gruppo LAMI

ALTE

Gennaio 2016

1 Background

Alla fine degli anni '90, un gruppo di membri dell'Association of Language Testers in Europe (ALTE) (www.alte.org) fu invitato dai governi dei rispettivi Paesi a sviluppare test di lingua per finalità migratorie (ingresso, residenza e cittadinanza). Questo significò collegare il soggiorno in un Paese ospitante ai risultati di una prova linguistica, cercando di soddisfare sia le richieste provenienti dalla politica sia quelle richiamate dalle buone pratiche in contesto professionale. Quale conseguenza di questi nuovi scenari, determinati dalla nascita e dallo sviluppo di tali finalità legate al language testing, fu avvertita in seno all'ALTE l'esigenza di costituire il Gruppo Language Assessment for Migration and Integration (LAMI). Il LAMI rappresenta un luogo di scambio e condivisione di esperienze professionali fra chi si occupa di test linguistici in merito a questioni connesse alla costruzione dei test e al loro uso, specie se rapportato al contesto migratorio. Questo Gruppo supporta anche gli altri membri dell'ALTE nel comune sforzo volto ad assicurare equità dei test e buone pratiche, cercando di aumentare la consapevolezza circa l'importanza della conduzione di studi sull'impatto delle politiche di valutazione linguistica.

Il Gruppo LAMI collabora con organismi esterni quali il Consiglio d'Europa (CoE): tale collaborazione si è ad esempio tradotta nella pubblicazione, datata 2008, dei risultati di un'indagine sugli sviluppi registrati nei Paesi europei in materia di valutazione linguistica rivolta ai flussi migratori. Il presente lavoro nasce come seconda edizione, ora in forma di opuscolo, di quell'indagine, sottolineando l'importanza delle buone pratiche nel settore della valutazione linguistica, con particolare riferimento al medesimo contesto migratorio. Questo opuscolo offre una guida professionale agli addetti alle politiche di valutazione linguistica, in modo da assicurare che gli esiti delle stesse siano così come attesi, vale a dire con conseguenze positive a livello nazionale sia per i migranti che per la comunità ospitante, così come per il singolo candidato al test.

Questo opuscolo è stato redatto al fine di supportare i politici sia nei casi in cui i test obbligatori siano già somministrati, sia quando siano stati solo pianificati. Questo include la presa di coscienza di come i risultati della valutazione possano essere usati e per quali scopi. Laddove la valutazione linguistica viene presa in considerazione, i responsabili politici hanno necessità, in primo luogo, di considerare una serie di aspetti fondamentali, quali ad esempio:

- Quale sarà l'impatto dell'uso dei test per la vita del migrante, per la società ospitante e per il mondo del lavoro? L'uso dei test linguistici con finalità migratorie come può generare conseguenze positive per il migrante e per la società nel suo complesso?
- Quali conseguenze, non previste o negative, si possono verificare? Quale sarà l'impatto per la comunità dei migranti nell'ambito del Paese ospitante? È possibile che il test possa condurre alla segregazione piuttosto che all'integrazione?
- Esistono gruppi di candidati che possono essere discriminati dal test, come quelli con limitata alfabetizzazione, con età avanzata, a causa del loro background etnico e del loro genere? Quale valore dovrebbe essere dato al background del migrante e alle sue abilità linguistiche?
- Potrebbe essere appropriato usare in combinazione più di un metodo di valutazione? Potrebbe altresì essere più appropriato immaginare altre forme di valutazione in alternativa, ovvero, in aggiunta al test "formale"?

Le buone pratiche nella valutazione rappresentano la base per prendere decisioni supportate da dati e forniscono informazioni che non potrebbero essere ottenute in altro modo. Ciò aiuta ad assicurare che l'informazione proveniente dai test linguistici sia affidabile, attendibile e rilevante, e che i test siano "giusti" per i candidati. L'equità del test è una qualità particolarmente importante quando le prove sono usate per scopi migratori. Test non equi possono dare come risultato la negazione dei diritti civili del migrante o dei diritti umani, come sottolineato dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa nella Raccomandazione 2034, disponibile al seguente link: assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=19772&lang=en

Questo opuscolo non ha l'obiettivo di spiegare come produrre o sviluppare buoni test o buone domande e non si occupa in maniera dettagliata del processo di costruzione di un esame. Al contrario, analizza come differenti momenti del processo di valutazione debbano essere inseriti in un quadro di riferimento etico. Per ulteriori dettagli su come produrre i test, esistono un numero di standard facilmente consultabili (vedi Ulteriori letture) che forniscono una guida per sviluppare e somministrare una prova.

Lo scenario attuale riguardante i requisiti formali di accesso nei Paesi del CoE è descritto nella successiva sezione. Seguirà, come ricordato nell'Introduzione, una trattazione dei concetti chiave in valutazione, dei livelli oggetto di indagine, dei contenuti e dell'elaborazione del test e di come ad essa si legghi l'impatto della prova e, in ultima analisi, la sua equità.

Ulteriori letture:

ALTE Authoring Group (2011) *Manual for Language Test Development and Examining*, Strasbourg: Council of Europe.

ALTE Authoring Group (1998) *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Studies in Language Testing volume 6, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

ALTE Code of Practice - www.alte.org/setting_standards/code_of_practice

2 Requisiti per l'ingresso e la permanenza

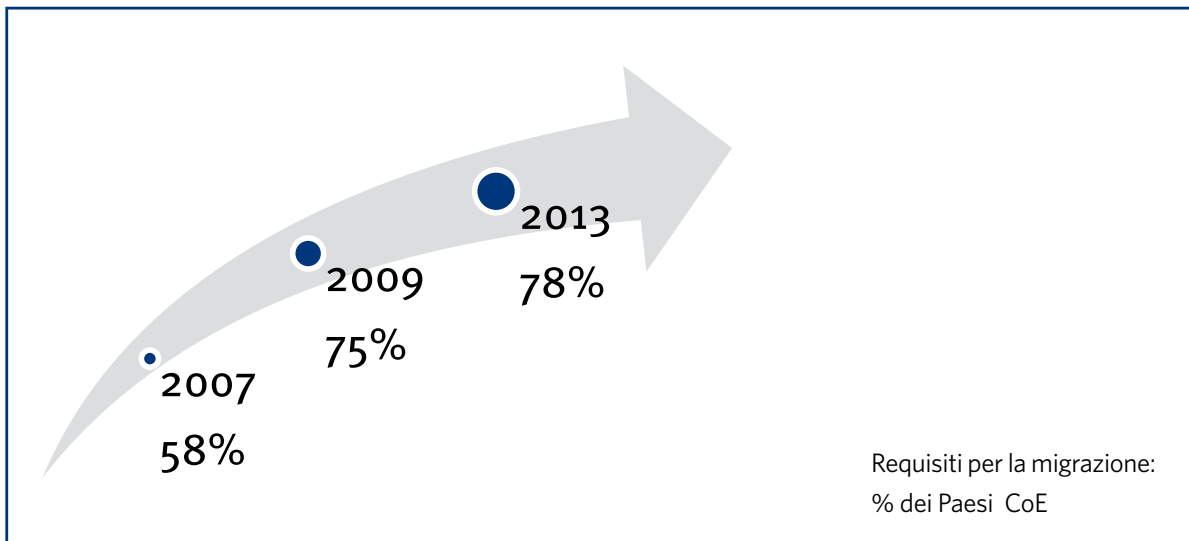
Numerosi Paesi europei hanno introdotto formalmente una serie di requisiti linguistici per gli scopi legati alla migrazione, come l'ingresso, la residenza, la cittadinanza. Dimostrare la competenza nella lingua del Paese ospitante, unitamente alla conoscenza della vita civile, rappresenta spesso un requisito legale previsto dai governi nazionali. Questa evidenza è ottenuta attraverso test di lingua, e attraverso i cosiddetti KoS test. Possono anche essere usate altre procedure formali di valutazione, ma queste sono meno comuni.

I KoS test rappresentano spesso un requisito per i migranti che hanno l'intenzione di richiedere la cittadinanza o la residenza permanente nel Paese che li ospita. In maniera crescente, le preoccupazioni in merito alla sicurezza dell'esame, all'affidabilità delle procedure seguite da chi fornisce le prove, e da chi è chiamato a somministrarle, possono anche limitare il range di qualifiche o certificazioni che i governi riconoscono formalmente come spendibili ai fini degli adempimenti legislativi.

Dal Consiglio d'Europa sono state svolte tre indagini, con dati raccolti nel 2007, 2009 e 2013, al fine di reperire informazioni su ciascun Paese in relazione al contesto migratorio e ai requisiti di competenza linguistica richiesti. Successivamente il gruppo LAMI ha operato una riflessione critica in relazione a tali dati, integrandoli con informazioni aggiuntive acquisite nei Paesi dei membri del gruppo stesso.

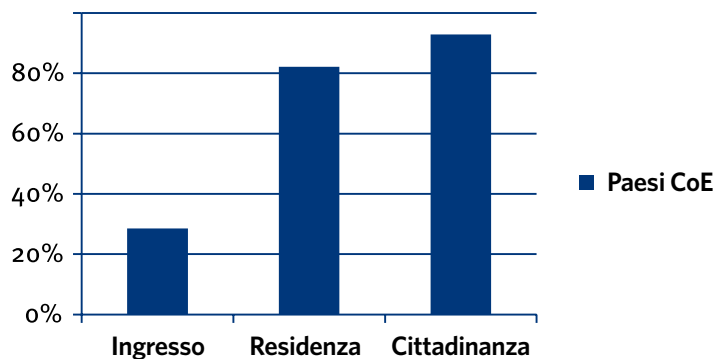
La Figura 1 mostra una crescita nel tempo del numero dei Paesi CoE che richiede evidenze di competenza linguistica per scopi migratori. Il dato è basato sui Paesi che avevano risposto alle indagini CoE nel 2007 (26), nel 2009 (31) e nel 2013 (36). Nel 2007, 15 Paesi su 26 (58%) richiedevano una valutazione formale o una certificazione. Sempre nella Figura 1 si evince come tale numero sia cresciuto in maniera significativa: 28 paesi su 36 (78%) nel 2013, anno in cui si è svolta la terza indagine del CoE. Maggiori dettagli sulle indagini qui richiamate possono essere reperiti al seguente indirizzo: www.coe.int/it/web/lang-migrants/surveys

Figura 1 Percentuale di Paesi CoE che prevedono l'indagine di requisiti linguistici



La Figura 2 fornisce una panoramica, riguardante i 28 Paesi indagati nel 2013, delle finalità connesse ai test obbligatori rivolti ad utenza migrante. Una più piccola percentuale di Paesi, rispetto a quelli che prevedono test per la residenza o la cittadinanza, richiede evidenze già per il primo ingresso. Maggiori dettagli, suddivisi per Paese, sono forniti nella Tabella 1 a pag. 11.

Figura 2 Finalità connesse ai test obbligatori rivolti ad utenza migrante



La politica migratoria

Sulla scia delle indagini CoE, il Gruppo LAMI raccoglie continuamente informazioni sui requisiti linguistici necessari per il primo ingresso, residenza e cittadinanza in un gruppo di Paesi europei. Si tratta di un'azione di ricerca che necessita di aggiornamenti costanti, in cui l'obiettivo finale è la raccolta di informazioni da tutti i Paesi europei, sintetizzate in una serie di tabelle e, in diversi casi, sotto forma di poster. Si vedano le Appendici 2 e 3 per ulteriori dettagli sulle tabelle e sui poster.

Le 5 principali aree indagate, con riferimento ai singoli Paesi dei membri LAMI, sono:

1. Quadro d'insieme della popolazione migrante
2. Politica linguistica
3. Misure sull'apprendimento e sull'insegnamento
4. Verifica e valutazione
5. Impatto

Una sintesi delle informazioni raccolte è offerta nella Tabella 1. Le informazioni riportate nella Tabella 2 sono ancora basate su dati raccolti dalla più recente indagine del CoE, quella del 2013. Il report, completato nel 2014, è disponibile al seguente indirizzo:

www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/Source/Events/2014/LIAM-SurveyReport2014_EN.pdf

Tabella 1 Sintesi delle informazioni raccolte dal gruppo LAMI

Paesi LAMI	Test ufficiali	Corsi ufficiali
	Livelli del QCER richiesti	Livello del QCER
	Motivazione del test/utenti coinvolti	Motivo per cui viene proposto (ingresso e /o cittadinanza)
	Formato del test: Abilità testate Contenuti (lingua e/o KoS) Gratis o a carico dei candidati	Struttura del corso: Durata Contenuti (lingua e/o KoS) Obbligatorio oppure opzionale Gratis o a carico dei candidati
	Numero e caratteristiche di:	
	Centri coinvolti nella fornitura e nello sviluppo dei test	Centri coinvolti nella formazione
	Centri coinvolti nella somministrazione dei test	
	Esaminatori coinvolti	Insegnanti coinvolti nella formazione

La Tabella 2 sintetizza i livelli linguistici - secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) - richiesti in 28 Paesi CoE. Va sottolineato che nei Paesi dell'Unione Europea, i requisiti linguistici richiesti ai cittadini degli altri Stati membri UE riguardano solo l'ottenimento della cittadinanza.

Tabella 2 Requisiti linguistici richiesti per Paese e per scopo

Paese	Ingresso	Residenza	Cittadinanza
Austria		A2/B1	B1
Albania	Intervista	Intervista	Intervista
Andorra			A1/A2 parlato (Catalano)
Belgio			A2
Bosnia		Non collegati al QCER	Non collegati al QCER
Cipro		A1/A2	Nessuno
Repubblica Ceca		A1	B1
Danimarca	A1 (ricongiungimento familiare)	A2 scritto /B1 parlato	B1 (B1+ parlato)
Estonia		B1	B1
Finlandia			B1 (Finlandese o Svedese)
Francia	Corsi di 40 ore	A1/A2	B1 parlato
Germania	A1 (ricongiungimento familiare)	B1	B1
Grecia		A2	A2
Italia	A2 (solo parlato)	A2	Nessuno
Lettonia		A2	B1

Paese	Ingresso	Residenza	Cittadinanza
Liechtenstein	A1	A2	B1
Lituania		A2	A2
Lussemburgo			B1 ascolto/ A2 parlato
Malta		Non collegati al QCER	
Moldavia		A1/A2	A1/A2
Paesi Bassi	A1 (ricongiungimento familiare)	A2	A2 (senza parlato)
Norvegia		nessuno	A2 (orale)
Portogallo		A1	A2
Russia			A2
Slovenia			A2 (lettura, scrittura, ascolto) B1 (parlato)
Spagna			Intervista
Svizzera		A2	A2 (B1 parlato)
Regno Unito	A1 parlato (coniuge)	B1	B1

Solo pochi Paesi richiedono uno specifico livello per il primo ingresso. La maggior parte lo richiede per la residenza e la cittadinanza. Ulteriori informazioni sui livelli del QCER elencati nella tabella sono inclusi nell'Appendice 1.

La Tabella 3 sintetizza invece i requisiti di conoscenza civica di 18 Paesi CoE che prevedono corsi o test accomunati dall'acronimo KoS. Benché il corso di educazione civica sia facoltativo in metà dei Paesi inseriti in tabella, il test si presenta obbligatorio nella maggioranza degli stessi.

Tabella 3 Requisiti legati alla conoscenza civica: corsi e test

Paese	Corso KoS	Test KoS
Andorra	Residenza	
Belgio	Tutto*	
Repubblica Ceca	Facoltativo	Cittadinanza
Estonia	Facoltativo	Cittadinanza
Francia	Tutto	
Germania	Tutto	Residenza e Cittadinanza
Grecia	Facoltativo	Tutto
Italia	Residenza	Residenza
Liechtenstein	Facoltativo	Tutto
Lituania	Facoltativo	Tutto
Lussemburgo	Facoltativo	
Malta	Residenza	Residenza
Paesi Bassi	Facoltativo	Tutto
Moldavia	Facoltativo	Tutto
Norvegia	Tutto	Tutto
Polonia	Facoltativo (Residenza)	
Svizzera		Cittadinanza
Regno Unito		Tutto

*Richiesto per ingresso, residenza, cittadinanza

Le Tabelle 2 e 3 illustrano alcuni trend emergenti:

- Alcuni Paesi richiedono il possesso di requisiti linguistici per il primo ingresso.
- Il livello A1 sembra essere generalmente considerato sul piano politico un livello non adeguato per la residenza; il livello A2 è il livello più comunemente richiesto per la residenza (soggiorno e lungo soggiorno).
- Il livello per la cittadinanza varia: alcuni Paesi non lo prevedono, altri chiedono l'A2, altri ancora il B1. In alcuni casi, livelli diversi del QCER sono richiesti per specifiche abilità, come il parlato o l'ascolto.
- Il livello B2 (o un livello più alto) non è richiesto.
- Il 50% (18 Paesi) prevede un test di educazione civica.

Il viaggio del migrante

I requisiti linguistici e di conoscenza civica presentati in precedenza evidenziano il processo di fronte al quale si trovano i migranti che entrano in Europa e anche il processo che riguarda le persone che cercano di ricongiungersi in un nuovo ambiente. Nel tempo, il ruolo dei migranti nella società che li ospita cambia, come cambiano e si evolvono i relativi bisogni. L'ingresso non è solo un momento di semplice burocrazia per un soggetto migrante, ma rappresenta una fase decisamente complessa che coinvolge il migrante, i membri della famiglia come il coniuge, i figli ed eventuali altre persone a carico. Tutti questi individui possono essere sottoposti a differenti processi, a seconda del fatto che essi siano i primi a migrare o che facciano, ad esempio, richiesta di ricongiungimento familiare. Ciascuno ha un differente requisito da assolvere, ma anche diversi bisogni, abilità e competenze linguistiche. Il successo o il fallimento di questo processo può cambiare la loro vita. Il fallimento nel soddisfare i requisiti linguistici o di altro tipo ad ogni stadio, come fallire nel test di educazione civica, può avere una serie di conseguenze, anche drammatiche, per il migrante.

Saville (2009) nel riferirsi a tale processo, dal primo ingresso alla cittadinanza, ha utilizzato – non solo in senso figurato - la parola-chiave "viaggio". Ad ogni stadio del viaggio ci può essere un esame obbligatorio. Fallire nel superamento dell'esame ha ricadute per il migrante che potrebbero comprendere la richiesta di uscita dal Paese o la negazione del visto, benché le sanzioni varino da Stato a Stato. È questo che rende la pratica della buona valutazione cruciale, per assicurare che i test soddisfino i relativi scopi, siano affidabili, accurati, equi.

La produzione di tali test ricade sotto la responsabilità di chi produce i test, ma quali sono le implicazioni del viaggio di cui sopra per chi si occupa delle politiche di governo? Quale dovrebbe essere l'impatto delle prove su tali soggetti e sulle comunità che essi rappresentano e a cui sono tenuti a rispondere? Dove risiedono le loro responsabilità? Chi fornisce il test come può lavorare a fianco dei politici per ben indirizzare l'impatto del viaggio dei migranti nella comunità di accoglienza?

I migranti possono avere un ventaglio di ragioni per voler entrare in un Paese e possono farlo a seguito di una varietà di circostanze. Essi possono entrare per lavoro, studio, per richiesta d'asilo o come rifugiati. Per i politici ciò implica la necessità di diversi tipi di programmi e di risposte.

Ingresso per motivi di lavoro e di studio

Quando i migranti vogliono entrare in un Paese per lavoro e per motivi di studio, è più semplice pianificare in anticipo, in termini di numero e caratteristiche dei migranti (ad esempio, in base alle competenze lavorative o all'esperienza), a chi sarà garantito entrare per i motivi sopracitati, e quali saranno i requisiti linguistici richiesti. Anche per i migranti che appartengono a queste due categorie è possibile pianificare in anticipo l'arrivo o il soggiorno. I migranti dovrebbero assumersi la loro fetta di responsabilità in questo processo, ad esempio dichiarando in che misura possono adempiere agli eventuali requisiti di ingresso o di residenza. Appare pacifico come, per potersi assumere detta responsabilità, i medesimi requisiti debbano essere trasparenti e resi accessibili da parte del Paese ospitante. Ciò peraltro potrebbe consentire ai migranti di avere tempo per soddisfare questi bisogni prima del loro arrivo. Per esempio, per coloro che desiderano studiare in un Paese straniero, la conoscenza di quale livello linguistico è richiesto per l'accesso può essere resa facilmente disponibile attraverso i social media

o internet. I migranti necessitano anche di supporto per comprendere quali “saper fare” caratterizzino i livelli del QCER, come ad esempio l’A2; così l’informazione sui requisiti relativi ad un livello deve essere accompagnata da esempi di ciò che un dato livello significa. Questa è un’area in cui i responsabili politici e chi produce test linguistici possono lavorare insieme per fornire gli esempi di cui sopra e l’accesso alle relative descrizioni, così come a quadri di riferimento quali lo stesso QCER.

Ricongiungimento familiare

In aggiunta al migrante, ci possono essere altri membri della famiglia che vogliono raggiungerlo, o ci possono essere bambini che sono nati nel Paese durante il periodo in cui il migrante vi risiedeva. Questo gruppo avrà differenti bisogni ed è possibile che i suoi membri saranno chiamati a soddisfare differenti requisiti linguistici. Per esempio, un migrante può chiedere un permesso di lavoro per il primo ingresso e, dopo essere stato ammesso, il coniuge può richiedere un differente tipo di permesso, per ricongiungimento familiare. Essi possono avere differenti bisogni, in termini di lingua, di alfabetizzazione o di conoscenze civiche. I membri del nucleo familiare del migrante rappresenta un gruppo a sé ed è possibile pianificare in anticipo per esso, in termini di requisiti per l’accesso. I responsabili politici e altri soggetti, come coloro che organizzano i corsi, il terzo settore e chi produce test, hanno necessità di lavorare insieme in questa direzione per fornire supporto e per far sì che il migrante e le persone ad esso legate si direzionino da soli nel loro percorso formativo, al fine di accrescere la possibilità di apprendimento linguistico o di alfabetizzazione prima dell’arrivo, così come dopo l’ingresso nel Paese. Differenti soggetti dovrebbero pertanto concertare politiche che possano mettere insieme diversi meccanismi in un quadro di riferimento coerente. Può essere ad esempio possibile offrire corsi di lingua o di alfabetizzazione prima dell’ingresso, vale a dire nel Paese d’origine del migrante, questi laddove lo stesso si presume possa conseguire con maggior facilità quei requisiti linguistici previsti, ad esempio, sul posto di lavoro, o, in caso di bambini, connessi al curriculum scolastico.

Richiedenti asilo e rifugiati

La situazione per i richiedenti asilo e i rifugiati è differente in relazione a quanto sia possibile pianificare, sia per i migranti stessi che per la società di accoglienza. È infatti discutibile come, con largo anticipo, si possa prevedere l’arrivo di flussi di rifugiati. Per i politici in questi casi è fondamentale avere piani per rispondere a situazioni contingenti ed affrontarle immediatamente, avendo a disposizione precedenti progetti e risposte già rivelatesi esempi di buone pratiche.

Da un lato, per i governi, c’è la necessità di avere subito evidenza dei bisogni immediati dei migranti e delle loro abilità linguistiche. Dall’altro lato, è anche chiaro come non sia praticabile attivare una valutazione linguistica in larga scala al momento dell’arrivo. Al contrario, è fondamentale garantire ed implementare la presenza del mediatore culturale: gli addetti alle politiche dovrebbero essere consapevoli della necessità di incrementare il ruolo di questa figura. Anche in quest’ambito i produttori di test e la politica possono lavorare insieme per fornire piani capaci di rispondere alle situazioni contingenti con soluzioni per il breve e il medio termine.

Il fatto è che non c’è una semplice risposta a ciò che è spesso il risultato di crisi umanitarie che affliggono numerosi Paesi. Comunque, il contributo che chi sviluppa e fornisce i test è in grado di offrire può ad esempio essere una stima del tempo necessario per passare dall’analfabetismo all’alfabetizzazione, o da un livello di competenza linguistica ad un altro, e una definizione di ciò che questi livelli, nella pratica, significano. Chi fornisce il test può lavorare di concerto con i responsabili politici nel considerare tali problematiche e nell’immaginare realistiche e sostenibili cornici temporali per il progresso da un livello al successivo, cui legare raccomandazioni circa la durata dei corsi. Essi possono fornire suggerimenti sulla disponibilità dell’offerta formativa e su quali livelli in particolare gli stessi corsi dovrebbero essere erogati per meglio raccordarsi ai contesti locali e nazionali.

Inoltre, chi fornisce i test e i responsabili politici possono lavorare insieme per cercare di definire a quale punto nel “viaggio” la responsabilità dell’apprendimento linguistico possa essere condivisa assieme ad altri governi, datori di lavoro, società ospitante in senso lato, chi organizza i corsi e via dicendo e a quale punto l’ulteriore progresso linguistico sia responsabilità del migrante. Chi fornisce i test può anche essere di aiuto nell’identificare se, e in quali momenti, sia appropriato testare la competenza linguistica.

Plurilinguismo

Un altro punto su cui chi fornisce i test può dare suggerimenti è quale uso potrebbe essere fatto delle altre lingue conosciute dal migrante, in aggiunta alla lingua del Paese di accoglienza. Può accadere che ci sia una lingua franca, ad esempio un'altra lingua europea, che è diversa da quella del Paese di accoglienza, ma che è una lingua su cui il migrante ha una qualche competenza. In altri casi, lo stesso potrebbe conoscere una lingua che ha qualche somiglianza con la lingua del Paese ospite, somiglianza che può essere sfruttata. La conoscenza di altre lingue può facilitare l'integrazione in un nuovo ambiente e può anche agire positivamente nell'apprendimento linguistico. È utile per i governi considerare il potenziale ruolo giocato dal plurilinguismo e dalle lingue a cui i migranti hanno accesso, sia nel loro repertorio che in quello di altri soggetti della comunità ospitante, e se questo impatto possa avere un riflesso nei progetti politici.

È importante riconoscere che non tutti gli apprendenti progrediscono allo stesso modo per diverse ragioni come l'età, l'apprendimento precedente, l'esposizione alla lingua target, il livello di istruzione e di alfabetizzazione. L'impatto delle competenze alfabetiche e i differenti livelli di alfabetizzazione sono discussi con maggiore dettaglio nella Sezione 4, Livelli e profili.

Al fine di assicurare che le politiche di valutazione linguistica funzionino è fondamentale l'analisi dei bisogni. Condurre tale analisi aiuterà nel bilanciare il miglior uso delle risorse del Paese che accoglie per ottenere il migliore risultato possibile. Ciò viene discusso con maggiore dettaglio nella prossima sezione.

Ulteriori letture:

Saville, N (2009) Language assessment in the management of international migration: A framework for considering the issues, *Language Assessment Quarterly* 6 (1), 17-29.

Paget, A and Stevenson, N (2014) *On Speaking Terms*, London: Demos.

3 Concetti chiave in valutazione

Una prima decisione che è necessario prendere è se la valutazione sia appropriata per un particolare gruppo di migranti o per un particolare contesto. Un'analisi dei bisogni può aiutare, stabilendo alcune informazioni di contesto generali, guardando a vari aspetti del problema e includendo un gruppo di persone interessate da tale processo. In via preliminare, l'analisi dei bisogni dovrebbe essere fondamentalmente usata per stabilire una politica sulla migrazione, interessando anche decisioni relative al testare o meno la competenza linguistica. Questa sezione discute l'analisi dei bisogni in termini generali, prima spiegando in maggior dettaglio alcuni concetti della valutazione ad essa collegati.

3.1 Analisi dei bisogni

L'analisi dei bisogni, per le decisioni di politica migratoria, può fornire una serie di informazioni fondamentali sui differenti profili di migranti che arrivano nel Paese ospitante. Questa analisi può permettere di raccogliere informazioni, quali ad esempio quelle riguardanti l'insieme dei Paesi da cui i migranti arrivano, per quali motivi, quale sia la loro lingua e le loro competenze pregresse. L'analisi dei bisogni dovrebbe anche raccogliere informazioni sulle probabili esigenze linguistiche afferenti ai domini personale, pubblico, lavorativo, educativo, nei quali i migranti sono chiamati ad interagire.

Quando si parla di ingresso, è importante essere consapevoli che ci sono diversi gruppi di migranti, ad esempio quelli che arrivano per lavoro, le persone a carico, chi arriva per ricongiungersi con un membro della famiglia. Dunque può essere più rilevante testare un gruppo rispetto ad un altro. Ci possono essere anche diversi profili di migranti in termini di età, genere, repertorio linguistico e culturale, competenze alfabetiche (vedi sezione 4.3, Questioni di alfabetizzazione). Può essere più pratico e semplice testare alcuni gruppi rispetto ad altri.

L'analisi dei bisogni dovrebbe anche considerare quelli di altri potenziali destinatari, come ad esempio i datori di lavoro, le istituzioni educative, gli insegnanti, la comunità che accoglie e il settore pubblico in generale. L'analisi dei bisogni dovrebbe indicare quale impatto ci sarebbe in questi gruppi se i migranti fossero testati e quale impatto sarebbe generato se non lo fossero. Per esempio, un test potrebbe creare dei benefici in termini di equità e trasparenza se tutti i migranti che stanno iniziando a lavorare, ad esempio nel settore della salute, dovessero raggiungere lo stesso livello di competenza linguistica, e questo livello fosse, in maniera oggettiva, gestito da una terza parte, come da un fornitore di test. Dovrebbero essere considerate anche le questioni legate all'integrazione e sarebbe importante considerare se il superamento di un test possa incrementare la competenza linguistica, se la conoscenza di una lingua incrementi davvero l'integrazione e quale sarebbe il probabile impatto nell'organizzazione di un corso e nel suo contenuto.

È necessario anche considerare le alternative ai test, come la valutazione non formale e informale, la frequenza di un corso di lingua o di educazione civica, o la dimostrazione della formazione pregressa o del tirocinio, e quali possono essere i cambiamenti e gli svantaggi di queste opzioni, confrontandoli con l'aver a disposizione test standardizzati.

Una decisione ulteriore riguarda il momento in cui dovrebbe essere fornita evidenza della competenza linguistica: prima o dopo l'ingresso nel Paese che accoglie? L'analisi dei bisogni potrebbe esplorare quali tipi di evidenza accettare e quando prevedere la somministrazione di eventuali prove. Per esempio, alcuni fornitori offrono i loro test linguistici in altri Paesi, in aggiunta a quelli del Paese che accoglie; in tal modo è possibile ottenere evidenza della competenza linguistica prima dell'arrivo. L'analisi dei bisogni può essere usata per raccogliere informazioni sul profilo linguistico e sul livello di alfabetizzazione del migrante, e sulle necessità concrete di chi svolge il test, per esempio nel mondo del lavoro. Questo sarà discusso con maggiore dettaglio più avanti.

3.2 Equità

Dopo aver condotto l'analisi dei bisogni di tutti i destinatari, se è provato che un test linguistico debba essere usato, tutti coloro che ne sono coinvolti, compresi i responsabili politici, devono essere certi che il test funzioni, per far sì che le politiche linguistiche collegate allo stesso siano applicate in maniera appropriata ed equa. Affinché ciò accada, è essenziale che politici e fornitori di test lavorino insieme in quest'area di comune inte-

resse al fine di assicurare che tutti gli aspetti siano scrupolosamente considerati. Entrambe le parti possiedono conoscenze specializzate ed esperienza nei loro rispettivi settori, che dovrebbero essere condivise per rendere massima l'equità. Lo stadio successivo contempla lo sviluppo di un test o la scelta di un tipo di test che sia adeguato ai suoi scopi ed equo per lo specifico gruppo di migranti che ad esso si sottoporranno. Le sezioni che seguono sono focalizzate sulle buone pratiche per arrivare a ciò.

Una questione collegata è la necessità di rispondere alle esigenze di candidati con bisogni speciali, per esempio fornendo versioni con caratteri più grandi del test a candidati ipovedenti. Ciò viene discusso in dettaglio nella sezione 6.6, Coinvolgimento dei candidati con bisogni speciali. L'equità del test è chiaramente rilevante per tutti i tipi di valutazione e per tutti i candidati, ma, come sottolineato prima, è particolarmente importante nel caso di test per scopi migratori, a causa delle serie implicazioni per i destinatari in termini di diritti civili ed umani.

Il lavoro che assicura che un test sia equo è qualcosa che inizia dalle fasi di progettazione e continua attraverso la costruzione della prova. Questo permette a chi usa il test di interpretarlo in maniera corretta e, allo stesso modo, di usare i suoi risultati. Al fine di supportare i politici nella loro responsabilità in tal senso, la parte restante di questo opuscolo fornirà informazioni su tutti gli stadi della costruzione del test e sul suo funzionamento, sull'interpretazione dei risultati, rappresentando una sorta di guida per la costruzione dei test in autonomia. Il risultato dell'applicazione di buone pratiche in valutazione aiuterà ad assicurare non solo che siano testate le competenze e le conoscenze adeguate (fatto che rende il test valido), ma che ciò sia fatto in maniera coerente per tutti i candidati e in tutte le diverse versioni del test (fatto che rende il test affidabile).

3.3 Glossario

Prima di discutere che cosa dovrebbe essere testato e come, è necessario presentare alcuni concetti chiave in valutazione. Si tratta della validità, dell'affidabilità e dell'impatto, che rappresentano tutti aspetti legati alla validazione del test. Sebbene siano termini generali di uso comune, questi possiedono un significato specifico per i professionisti del settore e per chi è chiamato a fornire prove d'esame. Per coloro i quali prendono decisioni politiche sarebbe in ogni caso importante comprenderli, poiché risultano strumentali alla definizione degli impianti di legge relativi ai requisiti linguistici e civici richiesti ai migranti. Il glossario che segue introduce i termini chiave della valutazione linguistica che saranno usati in questa sezione. Tali termini sono rilevanti sia per il testing tradizionale di tipo standardizzato sia per il testing informale.

Somministrazione

La data in cui, o il periodo durante il quale, si svolge un test. Numerosi test prevedono più volte l'anno date fisse di somministrazione, mentre altri possono essere somministrati previa richiesta specifica.

Autenticità

Il grado di corrispondenza dei compiti di un test rispetto alle attività proprie della vita reale. Ad esempio, in un test di competenza linguistica generale, ascoltare le indicazioni per il supermercato più vicino.

Valutazione formale o test formale

Questo tipo di test misura sistematicamente il modo in cui un candidato sa gestire quanto appreso. I candidati vengono sottoposti a valutazione formale e l'analisi statistica supporta conclusioni del tipo: "il livello linguistico raggiunto è B1", "quel bambino ha una competenza nella lettura che si attesta nella media degli apprendenti della sua età", ecc. Questi tipi di test sono anche definiti test standardizzati. Un esempio potrebbe essere l'esame finale somministrato al termine dell'anno scolastico.

Graduazione

Il punteggio di un test può essere comunicato ai candidati sotto forma di livello, per esempio A2 o B1 del QCER, oppure su una scala da A ad E, dove A è il più alto livello ottenibile, B è un buon livello, e così via. Si possono utilizzare anche altre definizioni per comunicare i risultati ai candidati, quali: Promosso, Bocciato o con Lode.

Assegnazione del livello

Il processo con cui i punteggi di un test si convertono in livelli.

Impatto

L'effetto generato da un test, in termini di conseguenze e ricadute sulla società in generale, sui processi educativi e sugli individui direttamente interessati ai risultati del test.

Item

Ogni elemento di un test a cui è assegnato un punteggio o punteggi separati. Esempi di item sono uno spazio in un test a completamento, una domanda in una scelta multipla con tre o quattro opzioni, una domanda per la quale ci si attende una risposta sotto forma di frase.

Griglia di valutazione e chiavi

Una lista di tutte le risposte accettabili per gli item in un test. Una griglia di valutazione, unitamente alle chiavi, fa sì che un valutatore possa assegnare in maniera accurata un punteggio a un test.

Economicità e praticabilità

La misura in cui è possibile sviluppare un test che unisca le esigenze di valutazione con le risorse disponibili.

Affidabilità

La costanza o stabilità delle misure determinate da un test. Questo significa che chi si sottopone ad un test otterrà lo stesso punteggio indipendentemente dal momento e dal luogo in cui il test viene svolto, posto che la sua competenza rimanga la stessa.

Specifiche

La descrizione delle caratteristiche di un esame, compreso ciò che è testato, come è testato, e altri dettagli, quali il numero e la lunghezza delle prove d'esame (lettura, ascolto ecc.), tipi di prova (scelta multipla, breve messaggio, ecc.).

Destinatari

Le persone o le organizzazioni che hanno un qualche interesse al test, ad esempio i candidati, i fornitori di test, i governi e i datori di lavoro.

Task

Consiste in ciò che un candidato fa quando gli viene chiesto di completare parte di un test, ma che implica maggiore complessità rispetto a rispondere ad un item singolo e discreto. Ciò può riferirsi a una performance parlata o scritta o a una serie di item collegati in qualche modo tra loro, per esempio un test di lettura con numerosi item a scelta multipla.

Costruzione di un test

Il processo di selezione di item o prove e il loro inserimento in un test. Questo processo è spesso preceduto da una fase di pretesting o sperimentazione dei materiali. Item e prove per la costruzione dei test possono essere selezionate da una banca di materiali.

Validazione del test

Il processo che porta a stabilire la validità dell'interpretazione dei risultati del test, così come raccomandata dai fornitori del test.

Validità

Definito lo scopo di un test, la misura in cui le interpretazioni dei risultati del test sono appropriate. Un test valido misura ciò che si suppone debba misurare.

Questo glossario è stato redatto sulla base del Multilingual Glossary of Language Testing Terms realizzato dall' ALTE (ALTE 1988) e del Dictionary of Language Testing (Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley and McNamara 1999). Sono state redatte anche voci aggiuntive.

3.4 La validazione del test

La validazione del test è un processo che mira a fornire evidenza del fatto che il test corrisponde agli scopi per cui è stato costruito, soddisfacendo ai bisogni dei suoi destinatari. In contesto migratorio, i destinatari possono ricoprire vari ruoli nella società e nel Paese ospite e comprendere dunque i migranti stessi, le loro famiglie e le relative comunità. Altri destinatari sono i governi nazionali, le autorità o istituzioni educative, i datori di lavoro, così come gli insegnanti e i fornitori di corsi di lingua. Al fine di determinare la rispondenza del test agli scopi per i quali è stato costruito e massimizzare la probabilità di ottenere esiti positivi dal suo utilizzo è necessario prendere in considerazione quattro elementi: la validità, l'affidabilità, l'impatto e la praticabilità, elementi che sono definiti di seguito.

Validità: Un test valido è quello il cui contenuto (le domande, i testi, i compiti, le strutture grammaticali, il vocabolario, ecc.) è appropriato per gli scopi del test stesso e i cui risultati sono significativi per i suoi destinatari. Per esempio, un test che richiede ai candidati di leggere e comprendere segnali di pericolo e istruzioni che si possono trovare in un luogo di lavoro non sarebbe un test valido per bambini migranti impegnati in attività didattiche nel nuovo ambiente scolastico del Paese ospite. Un test valido non crea svantaggio ai danni di certi gruppi. Per esempio, non contiene domande che risultano più facili per un gruppo di migranti di una certa parte del mondo rispetto ad un'altra.

Affidabilità: Un test affidabile misura la competenza linguistica in modo costante e stabile, anno dopo anno e in differenti sessioni. Per esempio, la competenza di due candidati che svolgono lo stesso test di produzione scritta offerto dallo stesso fornitore di test in due differenti città dovrebbe essere misurata esattamente nello stesso modo. L'affidabilità di un test può essere determinata attraverso l'analisi statistica. Analisi statistiche regolari dei test e delle performance dei candidati, svolte dai fornitori dei test, assicurano che, per esempio, il livello di difficoltà del test rimane lo stesso, indipendentemente da quale versione viene svolta dai candidati. Per esempio, un test di produzione orale, che misura la competenza nella lingua in uso in un luogo di lavoro, può contemplare numerose e diverse situazioni comunicative a cui gli esaminatori possono attingere. Tutte queste situazioni comunicative devono avere lo stesso livello di difficoltà.

Impatto: L'impatto è l'effetto generato da un test, nei termini di conseguenze e ricadute nella società in generale, nei processi educativi e negli individui che sono interessati dai risultati del test. Tutto questo si caratterizza come impatto positivo, quando le conseguenze del test sono quelle previste, o come impatto negativo, nel caso contrario. Un test che non misura la competenza linguistica in modo stabile ed affidabile e che, in qualche caso, fallisce nel misurarla in toto, misurando in realtà conoscenze generali, alfabetizzazione o intelligenza, non corrisponde agli scopi per i quali è stato costruito. Un test che non è né valido né affidabile quasi sicuramente avrà un impatto negativo. In ogni caso, un test affidabile e valido può anche avere sia un impatto positivo che negativo e ciò dipende da diversi fattori. Quando un test è percepito come altamente spendibile dai destinatari, per esempio quando è collegato ai requisiti di ingresso o alla possibilità di accesso al mondo del lavoro, ci si aspetta che i candidati svolgano un'accurata preparazione e frequentino un corso. Ciò può tradursi in un notevole potenziamento della loro competenza nella lingua del Paese ospite, creando un impatto positivo. Può invece succedere che la reazione sia quella di copiare durante l'esame anziché studiare, o ancora che, stante l'alta spendibilità del test, vi siano comportamenti poco corretti da parte dei soggetti coinvolti nel processo di attestazione delle competenze linguistiche. Questi risultati rappresenterebbero un impatto negativo, anche in presenza di un test valido ed affidabile.

Praticabilità: È la misura in cui un test viene sviluppato in relazione alle risorse disponibili. Ciò non si riferisce solo alla somministrazione del test in termini di tempo necessario per il suo svolgimento, di personale impiegato e di strumentazione o tecnologia necessarie il giorno dell'esame. Altri punti da considerare sono il modo in cui viene svolta la valutazione e quali sistemi devono essere implementati per far fronte ad una serie di processi quali: la sicurezza nella consegna dei materiali d'esame; la sicurezza dei processi di valutazione e dei risultati; la riservatezza dei dati, sia per quanto riguarda i dati del test che quelli dei candidati, come ad esempio i dati demografici e personali; il sistema di comunicazione, come l'iscrizione dei candidati e la disseminazione dei risultati; i requisiti formativi per chi progetta il test, chi lo valuta, chi esamina i candidati, e così via.

I fornitori di test normalmente svolgono attività di validazione che consistono nella raccolta dati, analisi statistica, formazione di chi sviluppa i test, degli esaminatori, ed anche sottoponendo regolarmente i test a procedure di audit, come, ad esempio, quelle implementate dall'ALTE. L'ALTE ha sviluppato un set di standard comuni per gli esami dei suoi membri, che coprono tutti gli step del processo di valutazione linguistica, dalla progettazione del test alla somministrazione, valutazione, analisi, trasmissione dei risultati. L'ALTE Q-mark è un indicatore di qualità che i membri possono usare per dimostrare che i loro esami hanno superato un audit rigoroso e soddisfano tutti e 17 gli standard di qualità ALTE. Maggiori informazioni sono reperibili al seguente link, disponibile in 24 lingue: www.alte.org/resources

In ogni caso, i fornitori di test e coloro i quali hanno potere decisionale hanno una comune responsabilità nel processo di validazione di un test. Benché alcune attività, come la formazione di chi sviluppa i test e degli esaminatori, ricadano sotto la responsabilità dei primi, per numerosi aspetti la validazione del test deve risultare quale frutto di un lavoro condiviso. L'uso e le finalità dei test di lingua e lo sviluppo di politiche sulla valutazione linguistica sono aree in cui gli esperti di ciascun settore possono trarre reciproco beneficio. Ricerche congiunte riguardanti l'impatto di un test, comunemente note come studi d'impatto, possono risultare utili per tutte le parti coinvolte.

Ulteriori letture:

ALTE Standards - www.alte.org/setting_standards

ILTA Code of Ethics - www.iltaonline.com/index.php/en/?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=47

JCTP Code of Fair Testing Practice in Education - www.apa.org/science/programs/testing/fair-testing.pdf

Davies, A, Brown, A, Elder, C, Hill, K, Lumley, T and McNamara, T (1999) *Dictionary of Language Testing*, Studies in Language Testing volume 7, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Little, D (2008) *The Common European Framework of Reference for Languages and the Development of Policies for the Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe. Available from - www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig08_D-Little_CEFR.ppt

Perlmann-Balme, M (2011) *Deutsch-Test für Zuwanderer. Internationale Qualitätsstandards bei der Testentwicklung*, Deutsch als Fremdsprache, 48, 13-22.

Perlmann-Balme, M, Plassmann, S & Zeidler, B. (2009) *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen.

Saville, N (2012) Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: The Cambridge ESOL approach, *Research Notes* 50, 4-8.

Shohamy, E (2014) *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, London: Routledge.

Van Avermaet, P and Rocca, L (2011) Language testing and access, in Galaczi, E D and Weir, C J (2011) *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, Studies in Language Testing volume 36, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 11-44.

4 Livelli e profili

È importante per gli addetti alle politiche, per chi sviluppa i test e per le altre parti interessate, come i datori di lavoro e gli erogatori di corsi, lavorare insieme per decidere il livello di abilità adeguato da raggiungere per i diversi gruppi di migranti.

4.1 Determinare il livello di competenza linguistica adeguato

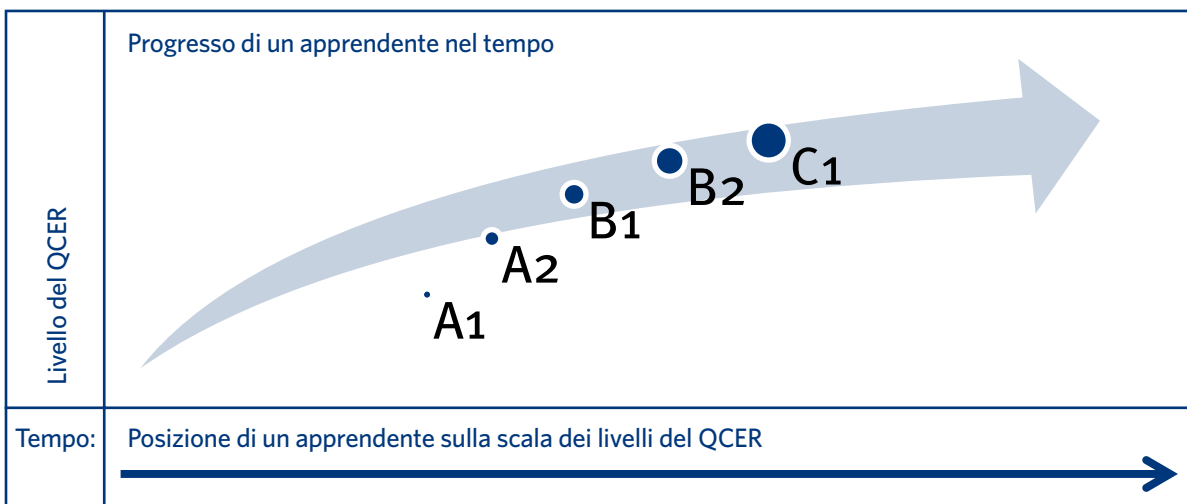
Una volta che le esigenze linguistiche sono state individuate, chi sviluppa i test dovrebbe inserirle in un quadro di riferimento, come ad esempio quello costituito dai cosiddetti "Can do statements" (i descrittori del "saper fare") del QCER. Il Quadro:

fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace (Consiglio d'Europa 2001:1).

Il Quadro contiene una serie di scale illustrative: cinque scale per la produzione orale, tre per la produzione scritta, tre per le strategie di produzione, cinque per l'ascolto, cinque per la lettura, una per la ricezione audiovisiva, una per le strategie di ricezione, nove per l'interazione orale, tre per l'interazione scritta e tre per le strategie dell'interazione. La descrizione delle competenze dell'utente/apprendente comprende anche le scale per il repertorio linguistico generale, l'ampiezza del lessico, la padronanza del lessico, la correttezza grammaticale, la padronanza fonologica e ortografica, l'appropriatezza sociolinguistica, la flessibilità, il prendere parola, lo sviluppo tematico, la coerenza e coesione, la fluenza nel parlato e la precisione delle asserzioni.

I descrittori delle scale, che definiscono i livelli di competenza, intendono illustrare ciò che un apprendente è in grado di fare ad ogni livello e consentono di misurare il progresso nell'apprendimento lungo una scala di sei livelli, da A1 (competenza iniziale) a C2 (competenza avanzata).

Figura 3 Un esempio di apprendimento progressivo attraverso i livelli del QCER



La Figura 3 mostra un esempio del progresso di un apprendente nel tempo in rapporto ai livelli del QCER. Va precisato che la posizione di ciascun livello all'interno del grafico non dovrebbe implicare che un simile arco temporale sia necessario per raggiungere un livello successivo. Il progresso di un apprendente prevede una curva spesso ripida nelle fasi iniziali che tende ad appiattirsi verso la fine. Questo perché la qualità e la quantità delle abilità e della lingua aggiunte ad ogni livello e, quindi, il tempo necessario per passare da un livello all'altro, aumentano parallelamente alla progressione della competenza. L'apprendente potrebbe non progredire oltre un particolare livello: nel caso rappresentato in Figura 3 l'apprendente non ha progredito oltre il C1. Il raggiungimento del livello C1 è, in ogni caso, un risultato di un numero esiguo di apprendenti. In molti

sistemi educativi, il livello target è il B1.

Il progresso varia da apprendente ad apprendente a seconda di circostanze individuali, bisogni, motivazioni e competenze. Un altro fattore può essere rappresentato dall'età del migrante, e dal fatto che si trovi ancora oppure no in un ambiente formativo. Gli utenti giovani, per esempio, sono ancora in una fase di apprendimento della loro lingua madre; pertanto, questo influenzerà l'acquisizione della lingua del Paese ospite. Ne consegue che l'analisi dei bisogni non dovrebbe essere basata sul numero di ore di studio, ma su un'attenta mappatura dei bisogni delle parti interessate in relazione ai descrittori del "saper fare". I suddetti descrittori descrivono ciò che gli apprendenti sono in grado di fare in diversi contesti e quanto bene riescono a farlo. Questi descrittori descrivono il comportamento linguistico tipico o prevedibile degli apprendenti a un dato livello. Essi sono formulati in modo positivo e parlano di ciò che un apprendente è in grado di fare, anche a livelli più bassi, piuttosto che descrivere ciò che l'apprendente non è in grado di fare. Ad esempio, un descrittore della comprensione scritta al livello A1 è: "comprendo i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, quali per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi". I descrittori sono associati ad ogni livello del QCER e sono utilizzati come una risorsa da parte di chi fornisce test ed eroga corsi.

È importante notare che il QCER non è stato sviluppato avendo in mente le popolazioni migranti come destinatari potenziali. Il QCER presuppone un livello di alfabetizzazione che i rifugiati, ad esempio, potrebbero non possedere nella lingua target o nella loro lingua madre. Nonostante ciò, il QCER costituisce comunque un utile punto di partenza. Gli addetti alle politiche e chi fornisce i test dovranno lavorare insieme per modificare gli attuali descrittori per meglio adattarli al contesto d'uso della lingua di alcuni gruppi di migranti, come i rifugiati, o di coloro che entrano nel mondo del lavoro.

4.2 Dai livelli ai profili

I costruttori di test e i responsabili politici dovrebbero essere consapevoli che il QCER non è un modello basato su quattro abilità (lettura, scrittura, ascolto, parlato), ma un modello basato su quattro modalità d'uso della lingua: ricezione, produzione, interazione, mediazione. La competenza linguistica di tutti gli utenti della lingua non è uniformemente distribuita su queste competenze, come la Figura 4 può suggerire. Queste competenze possono essere influenzate dalle circostanze mutevoli e dai bisogni dell'utente, dalla quantità di esercizio possibile in ciascun'area, o dalla diversa quantità di tempo trascorso utilizzando queste competenze nella comunità di destinazione. I migranti possono non avere bisogno di sviluppare tutte le competenze allo stesso modo. Un'analisi dei bisogni è necessaria per evidenziare quali siano gli aspetti più importanti, come accennato nel paragrafo precedente, 3.1 Analisi dei bisogni. È possibile che le competenze nel parlato e nell'ascolto siano più alte rispetto a quelle che coinvolgono la lettura e la scrittura, in particolare nel contesto della migrazione.

L'apprendente in Figura 4, di conseguenza, potrebbe avere un profilo definibile "frastagliato". Un "profilo frastagliato" è quello in cui un individuo possiede diversi livelli di competenza. Questo potrebbe valere per diverse competenze o abilità: possono essere migliori nella ricezione rispetto alla produzione, o migliori nel parlato, rispetto alla scrittura, per esempio. Un "profilo frastagliato" è anche usato per descrivere una performance non uniforme in una prova; ad esempio, in un test di produzione orale, il candidato può avere una buona conoscenza delle strutture grammaticali, ma un vocabolario limitato. Una buona pratica nella valutazione delinea le competenze in esame e tiene conto dell'inesistenza di un profilo omogeneo.

I livelli del QCER rappresentano solo una delle due variabili in gioco. L'altra è rappresentata dai quattro domini dell'uso della lingua (personale, pubblico, professionale, educativo), ognuno dei quali può essere esemplificato da descrittori appropriati. I quattro domini possono essere descritti come segue:

Personale: la vita di ogni individuo come soggetto privato centrata sulla famiglia, gli amici, gli interessi e le attività individuali;

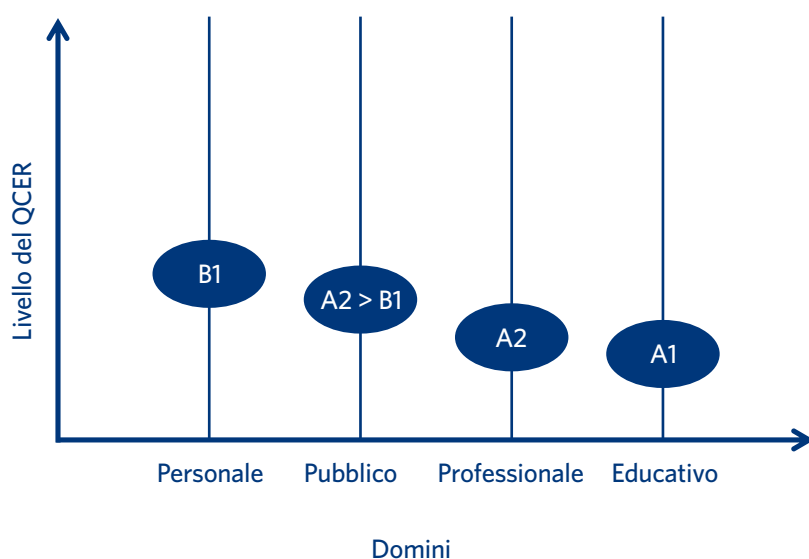
Pubblico: le attività in cui un apprendente agisce come membro della società, nell'interazione sociale, i servizi pubblici, le attività culturali e del tempo libero;

Professionale: le relazioni e le attività legate al mondo del lavoro e all'esercizio della professione;

Educativo: i contesti e le attività di apprendimento/formazione, che possono svolgersi o meno in un'istituzione educativa.

Il grado di raggiungimento di determinati “saper fare” e delle relative competenze linguistiche dipende dai bisogni del migrante rapportati al dominio personale, pubblico, professionale ed educativo. Quanto più essi hanno bisogno e esercitano certe abilità linguistiche in determinati domini nella loro vita quotidiana, tanto più la loro competenza linguistica aumenterà in quella particolare abilità o dominio (vedi Figura 4). Un migrante che raggiunge il livello B2 nel proprio contesto professionale, che normalmente potrebbe comprendere una serie di interazioni faccia a faccia con i colleghi, è improbabile che rimanga ad un livello basso di competenza nel dominio personale, anche se non usa la lingua del Paese ospite a casa. Al contrario, un migrante che interagisce con altri colleghi in una lingua comune diversa dalla lingua del Paese ospite, che ha un’interazione limitata con i parlanti della lingua del Paese ospite sul posto di lavoro, che non sta seguendo un corso di studi, e che parla solo la lingua madre a casa, è improbabile che progredisca oltre un livello basso di competenza nel dominio pubblico.

Figura 4 Un profilo migrante in termini di livelli e domini del QCER



Molti esami verificano tutte e quattro le abilità. In genere, gli esami sono composti da diverse prove come lettura, produzione scritta, ascolto e produzione orale e comunemente includono prove di interazione. Le diverse prove o sezioni possono essere somministrate tutte insieme o in un arco di tempo specificato; solitamente i risultati sono poi forniti al candidato una volta che tutte le sezioni sono completate. I risultati possono essere riportati per singole abilità o con un voto complessivo, o in entrambi i modi.

Un'altra possibilità è testare ogni abilità separatamente, predisponendo un report singolo per ognuna di esse. Oltre a fornire una fotografia più precisa delle competenze di un candidato, quest'approccio alla valutazione ha diversi vantaggi per i migranti. Nel caso in cui sia possibile sostenere un test per ogni abilità separatamente, i candidati possono sostenere una prova per quelle abilità in cui si sentono più forti, essendo più motivante, oppure possono sostenere un test sulle sole abilità ritenute necessarie dagli addetti alle politiche, nel caso in cui alcuni gruppi di migranti dovessero dimostrare una competenza nella produzione orale e nell'ascolto, ad esempio.

Questa possibilità sarebbe particolarmente indicata per i migranti con debole scolarizzazione o con poca esperienza nella produzione scritta. Una logica conseguenza di quest'approccio è che, se da un lato i corsi di lingua possono concentrarsi su quelle abilità che richiedono maggiore attenzione, è possibile anche arrivare a trascurare aree della competenza se non sono verificate direttamente all'esame. Questo è un tipico esempio d'impatto negativo.

Nel comunicare al pubblico i risultati di un test di competenza su una serie di abilità, i responsabili della valutazione devono essere molto chiari nel precisare quali abilità sono state verificate, in modo che non ci sia

confusione tra i test su competenze parziali e test su tutte e quattro le abilità. I report dei risultati o i certificati dovrebbero quindi mostrare il livello raggiunto in ogni abilità, piuttosto che solo un livello globale della competenza di un candidato.

Un'altra importante considerazione è il livello di alfabetizzazione del candidato nella lingua del Paese ospite. Alcuni migranti possono non possedere il livello di alfabetizzazione necessario per accedere alle prove scritte. Un'analisi dei bisogni costituisce un passo fondamentale nel processo decisionale. È consuetudine garantire che i bisogni e le esigenze di tutti i gruppi di migranti e gli scenari siano considerati nel prendere decisioni sui livelli e i profili di competenza richiesti ai migranti. Questioni riguardanti l'alfabetizzazione saranno discusse in maggiore dettaglio nella sezione successiva.

4.3 Questioni di alfabetizzazione

I test di lingua per ragioni di studio e lavoro sono, nella maggior parte dei casi, svolti da candidati con un profilo relativamente omogeneo riguardo al background formativo e alle competenze cognitive, mentre i test per scopi migratori (test per acquisire diritti civili) devono soddisfare i bisogni di una vasta gamma di possibili candidati. Pertanto questi test devono poter essere accessibili a persone con limitata istruzione formale o debole alfabetizzazione, così come a quelle con un alto livello d'istruzione.

I migranti possono avere una vasta gamma di bisogni che devono essere affrontati in contesto di valutazione. Essi possono non avere familiarità con la tecnologia utilizzata per fornire la valutazione, non essere abituati a o non essere in grado di scrivere molto, o potrebbero non essere consapevoli di ciò che è coinvolto in una valutazione formale. Essi possono avere difficoltà fisiche, per esempio nel vedere o sentire nel caso di candidati anziani. Una buona pratica della valutazione comprende la predisposizione di valutazioni per tutti i candidati con bisogni speciali. Una buona pratica prevede inoltre che chi fornisce i test sia il più chiaro possibile nelle procedure di somministrazione e fornisca esempi di prove, in modo che i candidati abbiano un'idea di cosa aspettarsi in termini di processi e procedure durante quello che può rappresentare un momento stressante e ansioso.

Un profilo molto diverso è rappresentato dalle persone "vulnerabili", così definite dal Parlamento europeo. In questo gruppo è possibile individuare varie categorie di utenti:

- coloro che sono analfabeti nella loro lingua;
- coloro che possiedono competenze alfabetiche molto limitate;
- coloro che presentano livelli bassi di alfabetizzazione.

Un altro gruppo comprende chi ha ricevuto un'istruzione di base in una fase precedente della loro vita, ma che non ha avuto alcun supporto formale o formazione per almeno 20 anni.

L'alfabetizzazione è un prerequisito per ogni tipo di prova scritta. Affinché questi apprendenti "vulnerabili" possano raggiungere un livello di alfabetizzazione, gli addetti alle politiche dovrebbero fornire corsi di formazione che supportino fortemente l'acquisizione di competenze alfabetiche, invece di prevedere test di produzione scritta o di lettura.

È raro che questo gruppo di apprendenti vulnerabili si trovi a uno stesso livello in tutte le quattro abilità linguistiche. In genere essi presentano diversi livelli a seconda delle abilità. Per esempio, ci sono casi di persone analfabete, con un livello di lettura pre-A1, la cui abilità di produzione orale nella comunicazione quotidiana può rispecchiare un livello vicino a un B1. Pertanto, i livelli non possono essere considerati in maniera statica, piuttosto sarebbe più corretto riferirsi in termini di profilo - necessariamente disomogeneo - dell'apprendente, al cui interno possono essere riscontrati più livelli. Per questo gruppo di apprendenti non è appropriato o significativo parlare di "apprendente A2", ad esempio. I livelli sono indicatori di abilità e una più precisa analisi della competenza linguistica è necessaria per ogni migrante in ogni area dell'abilità. Il profilo di un apprendente è complesso e consiste in una serie di elementi, quali:

1. il livello di alfabetizzazione nella lingua del Paese ospite;
2. la capacità di scrittura nella propria lingua madre;

3. le capacità di parlare e ascoltare nella lingua del Paese ospite;
4. il repertorio linguistico;
5. il contatto con la lingua del Paese ospite;
6. l'uso della lingua del Paese ospite nei diversi domini.

Tabella 4 Aspetti del profilo di un apprendente

Scolarizzazione	Scrittura lingua madre	Lingua madre, altre lingue	Competenza orale	Contatto con la lingua del Paese ospite	Domini
Pre-alfabeti	Nessuno	Lingue tipologicamente distanti	Iniziale	Solo mediato	Privato
			A1	Raro	Pubblico
			A2 e oltre	Frequente	Professionale
Analfabeti	Alfabeto latino	Neo-latina	Iniziale	Frequente	Educativo
Debolmente scolarizzati	Alfabetica	Altre lingue europee	A1		
	Logografica	Lingue tipologicamente distanti	A2 e oltre		

Si riportano di seguito tre casi individuali di partecipanti a un corso di alfabetizzazione, sulla base dei dati raccolti dal gruppo di studio LAMI, in base a quanto riportato nella Tabella 4:

Profilo 1: Uomo bantu proveniente dalla Somalia, 45 anni.

La lingua madre, un sottogruppo cuscitico, è solo orale. È entrato nella classe come rifugiato, conosce solo alcune parole e frasi della lingua del Paese ospite. Non ha contatti con l'ambiente esterno, se non attraverso mediatori.

Profilo 2: Donna cinese, 49 anni.

Si trova nel Paese ospite da due anni ed è inserita nel mondo del lavoro. La sua competenza orale nella lingua target si attesta a un livello A1; ha appreso da sola a leggere buona parte dell'alfabeto latino. I contatti con l'ambiente esterno sono spesso mediati; si è iscritta a un corso di alfabetizzazione per leggere la corrispondenza ufficiale, per rispondere a consegne di lavoro e per iscriversi in futuro alla scuola guida.

Profilo 3: Donna nigeriana, 26 anni.

Aveva un basso livello di istruzione nel suo Paese d'origine. La sua lingua madre è l'igbo; parla anche, ma non scrive, l'inglese, oltre alla lingua del Paese ospite. Parla la lingua inglese ad un livello A1, non legge la lingua del Paese ospite, ma riconosce le parole chiave in relazione all'ambiente in cui vive, e i compiti di cui ha bisogno nella vita di tutti i giorni. I suoi contatti con l'ambiente esterno sono limitati, spesso mediati da professionisti (mediatori, assistenti sociali, volontari). La sua iscrizione al corso di alfabetizzazione è parte di un più ampio programma d'integrazione, pianificato dal Centro di accoglienza locale.

Guardando questi tre esempi reali, è chiaro che ci sono differenze nei gradi di esposizione pregressa alla lingua scritta, e anche che i migranti provengono da una vasta gamma di background linguistici. I migranti possono essere alfabetizzati in una lingua che ha un sistema di scrittura diverso, ma non essere alfabetizzati nel sistema latino usato in molti Paesi europei. Non è così semplice distinguere in modo ben delineato tra apprendenti alfabetizzati, semi-analfabeti o analfabeti; questi possono avere diverse abilità e livelli di alfabetizzazione in tre o più lingue: nella loro lingua madre, nella lingua del Paese ospite e in un'altra lingua, come ad esempio l'inglese, o un'altra lingua franca della comunità migrante o del luogo di lavoro. La loro lingua madre può essere tipologicamente distante dalla lingua target. Ad esempio le lingue romanze e quelle germaniche sono

tipologicamente più vicine tra loro di quanto lo siano rispetto alla lingua araba o a quella giapponese. Anche le ragioni per cui i migranti si trovano in un Paese possono variare, così come il loro uso attuale e futuro della lingua target, e i domini in cui le interazioni avranno luogo.

Ulteriori letture:

Adami H (2008) *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, Strasbourg: Council of Europe, available from - www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/Adami_Migrants_EN.pdf

Borri A, Minuz F, Rocca L and Sola C (2014) *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher: Torino.

Halliday M A K (1985) *Spoken and Written Language*, Victoria: Deakin University Press

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Illustrations of the European levels of language proficiency - www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#Illustrations

Osservazioni generali in tema di alfabetizzazione
www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy

5 Decidere che cosa testare

In questa sezione, sono delineati i passi necessari per garantire che la progettazione di un test sia adeguata allo scopo prefissato. Il primo passo è l'identificazione precisa e chiara del motivo per cui si deve valutare. Una volta definito lo scopo della valutazione, metodi fondati su principi teorici vengono utilizzati per stabilire il contenuto e il livello di difficoltà del test. Infine, devono essere sviluppate le specifiche del test (test specifications), ovvero un documento essenziale nelle fasi successive di costruzione del test e di revisione. Le specifiche del test descrivono le caratteristiche di un esame, compreso l'oggetto della valutazione, il metodo, il numero e la lunghezza delle prove (lettura, ascolto, ecc.) e la tipologia degli item (scelta multipla, messaggi brevi, ecc.).

5.1 Definire lo scopo del test e i bisogni reali dei candidati

Prima di sviluppare un test di lingua, è necessario definire il suo scopo preciso. Non è sufficiente sostenere che un test sia "per scopi migratori" perché, anche all'interno di quest'ambito, esiste una vasta gamma di motivi per testare i migranti, che vanno dal motivare gli apprendenti (per aiutarli a utilizzare e migliorare la competenza attuale nella lingua target) e accertare se la loro competenza sia sufficiente per la partecipazione a situazioni sociali ben definite (ad esempio lo studio o il lavoro), fino al prendere decisioni che riguardano i loro diritti legali, come ad esempio il diritto di rimanere in un Paese o acquisire la cittadinanza, o il diritto di sposare un cittadino del Paese ospite o di richiedere il ricongiungimento familiare.

Solo quando lo scopo del test è stato chiaramente definito, è possibile identificare i bisogni reali che i candidati dovranno affrontare e che dovrebbero riflettersi nel test (ad esempio, il bisogno di partecipare a processi sociali ed esercitare i diritti e le responsabilità della cittadinanza). Oltre a fornire informazioni sullo sviluppo del test, una dichiarazione precisa ed esplicita dello scopo non solo aiuta a chiarire le aspettative dei candidati, contribuendo all'equità del test (test fairness), ma consente anche ad altri membri della società di interpretare e utilizzare i risultati dei test in modo appropriato. Questo dovrebbe essere incluso nell'analisi dei bisogni, come discusso nella sezione 3.1, Analisi dei bisogni.

Nel corso dello svolgimento di un'analisi dei bisogni è anche necessario tener conto del fatto che esistono vari sottogruppi di migranti con i propri bisogni specifici. Coloro che, per esempio, vogliono entrare nel mercato del lavoro il più presto possibile hanno presumibilmente bisogni diversi da quelli che sono più orientati verso la crescita di un figlio. In un'analisi dei bisogni, è buona norma per chi sviluppa i test di lingua definire i contesti e le situazioni rilevanti per il gruppo target. Nel pianificare tali analisi dei bisogni, i responsabili politici dovrebbero essere sicuri di mettere da parte risorse sufficienti e garantire che i rappresentanti dei diversi settori della società siano coinvolti nella definizione dei bisogni.

5.2 Definire i bisogni linguistici di un test

Una volta che i bisogni reali sono stati identificati, questi devono essere tradotti in requisiti linguistici, specificando non solo le conoscenze e le competenze, ma anche il livello di abilità di cui il candidato ha presumibilmente bisogno in questi ambiti. Se, per esempio, un test di lingua è stato progettato per misurare le competenze linguistiche necessarie per seguire un corso di formazione professionale, ci si potrebbe aspettare un test che vada a misurare le abilità necessarie per seguire lezioni e workshop, per comunicare con gli insegnanti e gli altri studenti, per leggere la principale bibliografia di riferimento, per scrivere i compiti, e così via. Un'analisi dei bisogni potrebbe, inoltre, determinare un livello appropriato di competenza linguistica richiesto (o i livelli richiesti in ciascuna delle abilità valutate singolarmente, come la lettura e la produzione scritta). Se, dall'altro lato, un test di lingua è stato progettato per misurare le competenze linguistiche dei coniugi che entrano nel Paese ospite per ricongiungersi con i migranti già impiegati lì, una simile analisi dei bisogni dei membri della famiglia dei migranti nella comunità ospitante mostrerebbe un livello di competenza richiesto molto più basso, e si concentrerebbe sulle interazioni tipiche con la comunità ospitante. Per questi membri della famiglia, è probabile che sia importante raggiungere un livello basilare nella produzione orale e nell'ascolto, oppure sviluppare la competenza nella comprensione dei processi che interessano i membri della famiglia, come l'educazione dei figli o la cura degli anziani.

Diversamente da quanto accade per la progettazione di un task per candidati che desiderano accedere a un corso di studi, ricavare indicazioni utili relative a quali saper fare e a quali competenze siano effettivamente richieste nel mondo reale e siano necessarie per vivere nella società ospitante è molto meno semplice nel caso dei migranti. La relazione tra competenza linguistica nella/e lingua/e ufficiale/i del Paese ospite e la capacità di integrarsi nella

società e/o esercitare i diritti e le responsabilità della cittadinanza è più sfuggente e molto più difficile da definire. Dopotutto, se la competenza linguistica fosse l'unico fattore in gioco, tutti i parlanti nativi di un Paese sarebbero cittadini pienamente integrati. Poiché non è questo il caso, si può dedurre che altri fattori sono importanti e altre competenze dovrebbero essere considerate nella progettazione del test.

La Figura 5 mostra le competenze relative all'integrazione linguistica nella società ospitante. L'integrazione linguistica richiede non solo un livello di competenza generale della lingua, ma anche la consapevolezza di norme culturali proprie della società di accoglienza, e come queste si pongono in relazione al background culturale dei migranti, nonché al loro repertorio linguistico. Può anche richiedere la capacità di interagire con altre persone provenienti da una vasta gamma di contesti culturali e linguistici. Capita spesso che, ad esempio, la lingua del Paese ospite sia la lingua comune in un ambiente di lavoro in cui sono impiegati i migranti provenienti da diversi Paesi. È possibile che il migrante non utilizzi la lingua del Paese ospite con i cittadini di quel dato Paese, ma con persone che parlano altre lingue. I migranti devono altresì essere coscienti dei loro diritti ed essere in grado di far fronte a situazioni in cui è necessaria la L2 al fine di adempiere a precise responsabilità civili. Come, ad esempio, per la comprensione del funzionamento della raccolta e del riciclaggio dei rifiuti nella propria strada, o per la gestione e il pagamento di utenze e servizi, oppure per la conoscenza del sistema di trasporto pubblico. Un'attenta analisi dei bisogni linguistico-comunicativi agevolerà l'identificazione di compiti percepiti come utili dall'utenza, auspicabilmente incentrati in particolare sul dominio pubblico.

Figura 5 *Le competenze connesse all'integrazione linguistica*



È inoltre importante assicurare che le ipotesi riguardanti il background culturale o educativo dei candidati siano indagate a fondo durante l'analisi dei bisogni, ond'evitare qualsiasi errore interpretativo che possa influenzare la progettazione del test. D'altra parte, il repertorio del candidato dovrebbe esser preso in considerazione attentamente, tenendo sempre in considerazione il vissuto e i valori dei migranti.

5.3 Considerare i tipi di valutazione

Centrale ai fini della validità del test è la selezione del tipo di prova più appropriato. Gli addetti alle politiche devono essere consapevoli che esistono varie forme di valutazione. Si va da test formali tradizionali, dove un gran numero di candidati sono sorvegliati nello svolgimento di uno stesso test in un dato giorno, alla valutazione continua, che spesso consiste nella valutazione di un portfolio di lavoro. Ulteriori dettagli su modalità di valutazione alternative al test sono disponibili sul sito web del Consiglio d'Europa, dov'è possibile trovare link a checklist di autovalutazione, attività di laboratorio e alternative ai test, come il Portfolio europeo delle lingue. Nei test di lingua, abilità linguistiche diverse, come la lettura, la produzione scritta, l'ascolto e la produzione orale sono comunemente testate separatamente, ma possono anche essere testate in modo combinato. Ogni tipo di valutazione ha le sue caratteristiche particolari, come ad esempio quanto sia facile interpretare i risultati, quanto affidabili siano i risultati, i costi e la fattibilità. I test di produzione orale, per esempio, possono implicare maggiori risorse, come ad esempio la necessità di esaminatori formati, rispetto ai test di lettura cartacei o informatizzati, che possono essere somministrati a un gran numero di candidati in uno stesso momento. Un'abilità linguistica, come l'ascolto, può avere un'importanza maggiore rispetto a un'altra, come la

produzione scritta, a seconda del contesto. È pertanto importante che bisogni specifici di una data situazione siano considerati con attenzione per identificare il tipo più appropriato di valutazione. Va inoltre specificato che una combinazione di metodi di valutazione è possibile.

Alcuni dei vantaggi dei test e di altre forme di valutazione sono riportati di seguito. I test che sono progettati, costruiti e somministrati da enti che forniscono test rispettabili e controllati hanno i seguenti tre vantaggi:

1. I risultati sono altamente standardizzati e affidabili. Ciò significa che è facile comparare i candidati nell'ambito della stessa o di differenti somministrazioni di un test.
2. I candidati sono valutati con un alto grado di oggettività. Nella maggior parte dei casi, il valutatore lavora su chiavi di risposta, e altre misure sono adottate per ridurre la possibilità di errore (bias) nell'assegnazione del punteggio, come ad esempio l'uso di sistemi di correzione, che elencano tutte le possibili risposte accettabili.
3. Un gran numero di candidati possono essere testati in un breve lasso di tempo, riducendo in tal modo i costi.

Alternative ai test tradizionali possono essere l'autovalutazione, o la valutazione continua durante il corso. Ad esempio, uno studente di un corso può essere valutato attraverso una raccolta continua di risultati e la valutazione di test e task come porzioni di lavoro, brevi performance orali, attività in coppia e prove in classe durante il corso. Idealmente, queste valutazioni hanno una forte influenza formativa, e quelle svolte come parte di un corso aiutano gli apprendenti ad assumere un ruolo maggiore nell'orientamento del proprio apprendimento. In secondo luogo, il materiale ottenuto attraverso la valutazione può essere raccolto in condizioni più rassicuranti (ad esempio in una classe, piuttosto che in un contesto di valutazione formale) e questo può migliorare la sua validità come prova dell'effettiva abilità di un candidato. Tuttavia, i punteggi possono essere meno standardizzati, rendendo più difficile l'interpretazione o il confronto dei risultati.

5.4 Tipi di compito

Per migliorare la validità degli strumenti di valutazione, è importante prendere in considerazione la natura dei compiti che sono utilizzati per valutare i candidati. I task nei test formali e nella valutazione in aula dovrebbero riflettere un uso reale della lingua. Ad esempio, ai candidati dovrebbero essere assegnati compiti che riflettono la loro vita quotidiana in termini di temi e contenuti. Il valore di questa operazione sta nel fatto che il compito può essere percepito come adeguato dai candidati e i corsi di supporto e di formazione saranno percepiti con ogni probabilità come utili. Affinché questo accada, una fase preliminare nel processo di progettazione del test / compito o nella selezione di un test appropriato è costituita da un'analisi dei bisogni, come già discusso nella sezione 3.1, Analisi dei bisogni. I compiti dovrebbero essere progettati avendo in mente il profilo linguistico degli utenti ed esplicitamente in linea con il livello del QCER individuato dalla politica linguistica in atto.

Considerando tutti questi punti nel loro insieme, sarebbe opportuno concentrarsi sull'abilità del candidato che sta alla base per poter svolgere con successo compiti autentici, ponendo quindi meno enfasi sul testare una particolare abilità, una particolare domanda in un test, o sul fatto che si conosca un aspetto della lingua. In questo modo, i candidati sono giudicati sulla loro abilità globale per muoversi con successo in scenari di vita reale rilevanti per la vita quotidiana. Un buon compito è, in sintesi, **A**deguato, **A**ppropriato e **A**utentico. Una classificazione del tipo **AAA** potrebbe essere assegnata a compiti buoni, o a quelli che combinano le tre suddette qualità.

Ulteriori letture:

Gorp, K and Deygers, B (2013) Task-based language assessment, in Kunnan, A (Ed) *The Companion to Language Assessment: Approaches and Development*, Oxford: Wiley-Blackwell, 578-593.

Tools for learners, teachers, course providers are available from Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) - www.coe.int/en/web/lang-migrants/instruments

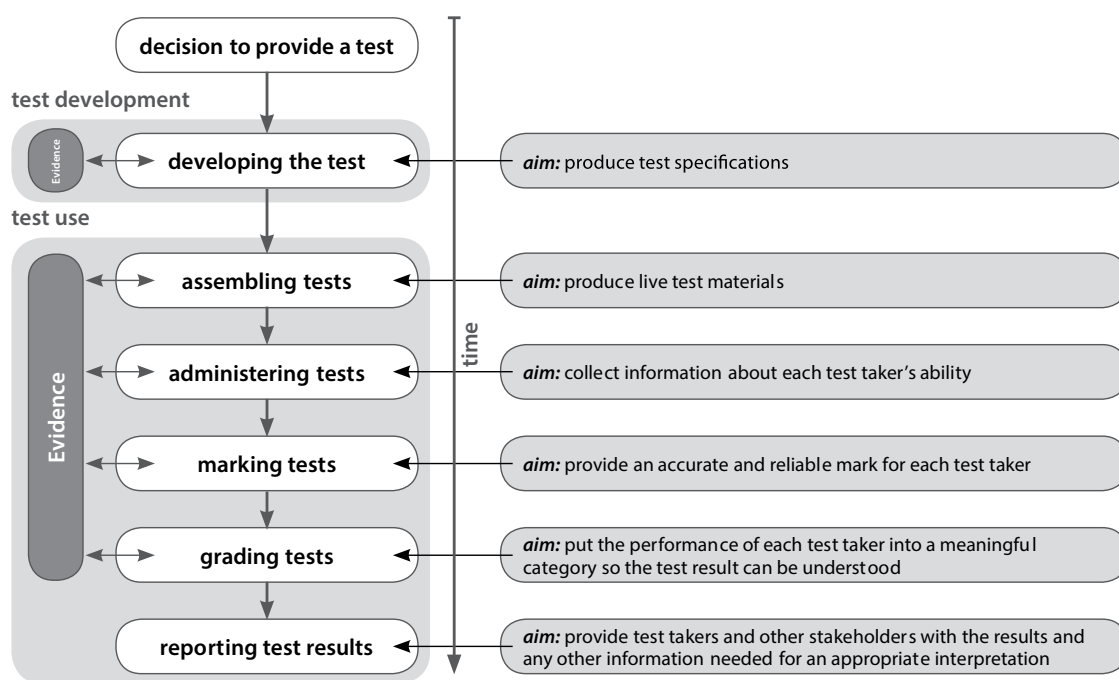
6 Il ciclo di produzione del test

Supponiamo che una politica migratoria sia stata decisa tenendo conto dei benefici che i migranti portano alla società, che un'analisi dei bisogni sia stata svolta per determinare il livello di competenza e il profilo dei diversi gruppi di migranti, e che un test formale per uno scopo specifico sia stato scelto per determinare i livelli e i profili (al posto di un corso di studi). È allora il momento di considerare come sviluppare un test per questo scopo specifico, che sia di alta qualità ed equo. In questa sezione è offerta una panoramica del ciclo di produzione di un test, seguita da informazioni più dettagliate su ciascuna delle fasi principali.

6.1 Una panoramica del ciclo di produzione del test

Come prima fase, il potenziale destinatario, lo scopo del test e l'oggetto della valutazione sono riportati nelle specifiche del test. Una volta che le specifiche del test sono state definite ed è stato sviluppato un test, sono necessarie ulteriori fasi affinché il test possa funzionare come previsto. Queste fasi sono elencate sul lato sinistro della Figura 6, mentre l'obiettivo di ciascuna di esse è riportato sul lato destro.

Figura 6 Il ciclo del test



Fonte: Manual for Language Test Development and Examining (ALTE Authoring Group, 2011)

All'interno dell'area denominata "uso del test", la fase successiva del "post-sviluppo" consiste nel costruire il test. Sono sviluppati i criteri di valutazione e un formato del test; gli item del test, o le domande, sono preparati in linea con le specifiche, e assemblati nelle prove, o nelle parti del test, che, se possibile, saranno successivamente sperimentate o testate. Questa fase di sperimentazione è in genere definita pretesting. Si tratta di un metodo per raccogliere prove sul funzionamento degli item del test (piuttosto che sulla performance dei candidati), affinché gli item che misurano la competenza dei candidati in modo accurato e consistente possano essere inclusi nel test, mentre gli item che non funzionano come previsto possano essere modificati o eliminati.

Una volta che il test è stato assemblato con gli item e i task selezionati, dev'essere somministrato in modo consistente ed equo ai candidati prefissati. Le prove saranno poi valutate in modo da fornire informazioni accurate e affidabili sulle abilità dei candidati e sulle prestazioni degli item del test. Infine, i dati ottenuti dalla

somministrazione del test devono essere analizzati per confermare che il test sia stato eseguito nel modo previsto e, in caso contrario, dovrebbero essere apportate eventuali modifiche. I punti ottenuti dai candidati saranno poi convertiti in voti o punteggi, che dovrebbero essere segnalati in un modo che risulti significativo non solo per il candidato stesso ma anche per le altre parti interessate, come i datori di lavoro, le scuole e gli organismi ufficiali che hanno bisogno di utilizzare i risultati.

Durante l'intero processo, sono necessari controlli di qualità. Ci sono una serie di documenti utili, che hanno lo scopo di aiutare chi fornisce test per l'applicazione dei codici di buone pratiche o di etica menzionati in precedenza. Essi contengono suggerimenti dettagliati e concreti e sono elencati nella sezione *Ulteriori letture*.

6.2 Produrre le specifiche del test

Le specifiche del test sono un documento per chi progetta i test contenente linee guida riguardanti le abilità da testare, il numero di sezioni e di domande da inserire nel test, la lunghezza e la tipologia dei testi da utilizzare, gli argomenti da trattare, i tipi di item e di task da utilizzare, la durata del test, i punti da assegnare e altri dettagli pratici. Il documento comprende anche una descrizione dei potenziali destinatari del test. Queste specifiche servono come riferimento, in quanto forniscono informazioni per le decisioni da prendere in tutte le fasi successive dell'uso del test. È fondamentale che quanto emerge dall'analisi dei bisogni sia preso in considerazione in fase di elaborazione delle specifiche del test. Quanto detto risulta particolarmente importante per i gruppi di migranti per i quali l'uso di task autentici può essere fondamentale.

6.3 La stesura degli item

Per scrivere adeguatamente item di un test, gli item writer devono ricevere linee guida chiare. Queste di norma dovrebbero includere una panoramica sul potenziale destinatario del test e sullo scopo della valutazione, insieme a consigli generali su questioni come l'adeguatezza o inadeguatezza di certi argomenti, la lunghezza dell'input (ad esempio il numero di parole in un testo di lettura), e dell'output (cioè il numero di parole che i candidati devono scrivere), il grado di "autenticità" dei testi, ecc., prima di concentrarsi sul tipo di item. Una volta che gli item sono stati predisposti, esperti dovrebbero giudicare se le linee guida sono state rispettate adeguatamente.

6.4 Pretesting

Al fine di confermare che gli item funzionino effettivamente come previsto (per testare la lingua target, per differenziare in modo efficace tra candidati più forti e più deboli, evitando di produrre errori nei confronti di un particolare profilo di candidati, ecc.), è necessario sottoporre a pretest i materiali, rispettando le condizioni del test, a candidati con un profilo sociolinguistico il più possibile simile a quello della popolazione cui è destinato il test. Il pretesting è seguito da analisi statistiche e qualitative. Sulla base di queste analisi, gli item e i task possono essere accettati per un'eventuale versione ufficiale del test, modificati e sottoposti a pretest di nuovo, o respinti. Inoltre, nei casi in cui le risorse lo consentano, una banca dati può essere implementata e riempita con item accettabili per un utilizzo futuro. Strumenti a supporto di questi processi sono elencati nella sezione *Ulteriori letture*.

6.5 La somministrazione del test

Chi fornisce i test deve garantire che le prove siano svolte in condizioni eque per tutti i candidati. A tal fine, si raccomanda che le procedure siano svolte per minimizzare le differenze in fase di somministrazione. Queste procedure devono garantire che:

- i centri d'esame siano adeguatamente accreditati per la somministrazione dei test;
- il personale del centro d'esame sia professionalmente competente, adeguatamente informato, supportato e monitorato, se necessario;
- un elevato livello di sicurezza e riservatezza sia mantenuto nei centri d'esame durante l'intero processo,

dal momento dell'iscrizione alla restituzione dei risultati e dei report;

- le caratteristiche fisiche della stanza d'esame siano appropriate (rumori, temperatura, distanza tra i candidati, ecc.);
- accorgimenti siano usati nei confronti di chi sostiene il test con bisogni speciali o particolari esigenze.

6.6 Inclusione di candidati con bisogni speciali

Il sistema di valutazione non deve discriminare i candidati con bisogni speciali o particolari esigenze. Questi possono includere disabilità o disturbi fisici temporanei o a lungo termine, disturbi mentali o emotivi, disturbi dell'apprendimento, dislessia, malattie temporanee o a lungo termine, regolamenti dettati dalla religione, detenzione o altre circostanze che possano rendere difficile o impossibile per un candidato sostenere il test nello stesso modo come chiunque altro.

Dovrebbero essere previste disposizioni per:

- decidere se eventuali candidati con bisogni speciali o particolari esigenze possano essere esenti dal sostenere il test, o parti del test;
- adottare misure adeguate al fine di garantire che i candidati con bisogni speciali o particolari esigenze siano giudicati equamente;
- definire quale istituzione è responsabile per decidere se il test dev'essere sostenuto da un particolare candidato;
- decidere quali condizioni particolari applicare in casi specifici (ad esempio, prove d'esame in Braille, prove d'esame scritte con caratteri grandi, dispositivi per la scrittura in Braille o dispositivi con caratteristiche speciali, lettori / trascrittori / assistenti, tempo prolungato per alcune parti del test, pause extra, interpreti della lingua dei segni, date o sedi d'esame speciali).

Le informazioni su queste norme e le esenzioni dovrebbero essere disponibili al pubblico e accessibili ai candidati. Se si decide di non fornire alcuna disposizione speciale, chi fornisce il test dovrebbe garantire la possibilità di presentare ricorso contro questa decisione, informare i candidati su come il ricorso possa essere richiesto e mostrare il modo in cui dev'essere presa una decisione definitiva.

6.7 La valutazione e i criteri di valutazione

La valutazione può essere sia oggettiva che soggettiva. La valutazione oggettiva si applica quando è prevista una risposta corretta, di solito indicata con una chiave di correzione, o una griglia di correzione. La differenza tra una chiave e una griglia è che una chiave di solito prevede una sola risposta corretta (ad esempio in un test a scelta multipla), mentre una griglia di correzione elenca tutte le possibili risposte accettabili. Di solito lo schema si limita a riportare un ristretto numero di risposte, per esempio quando un candidato sta completando una frase in un testo e le risposte *il giovedì* e *domani* possono essere entrambe risposte accettabili. Le prove oggettive possono essere valutate con precisione da macchine o da valutatori formati. Qualunque sia il sistema utilizzato, non è mai del tutto privo di errori. Una buona pratica prevede procedure di monitoraggio rigide e regolari.

Le prove valutate in modo soggettivo di solito richiedono l'intervento di valutatori qualificati. Ci riferiamo in genere a prove di produzione scritta, o performance orali per cui è necessario il parere di esperti, e valutatori qualificati valutano i candidati secondo criteri di valutazione. Quando le prove soggettive sono valutate, i criteri possono essere equamente ponderati, oppure un criterio può avere un maggior peso rispetto a un altro. Ad esempio, alla padronanza e all'adeguatezza lessicale può essere assegnato lo stesso punteggio previsto per un altro criterio, come ad esempio la struttura e l'organizzazione del testo scritto. È possibile prevedere un peso, o un'importanza, minore per la pronuncia rispetto alla correttezza grammaticale. Il fatto che i criteri siano equamente ponderati dovrebbe dipendere dall'uso e dallo scopo del test. Il grado di adeguatezza della valutazione delle performance all'uso e allo scopo del test incide sulla validità del test, come discusso in precedenza.

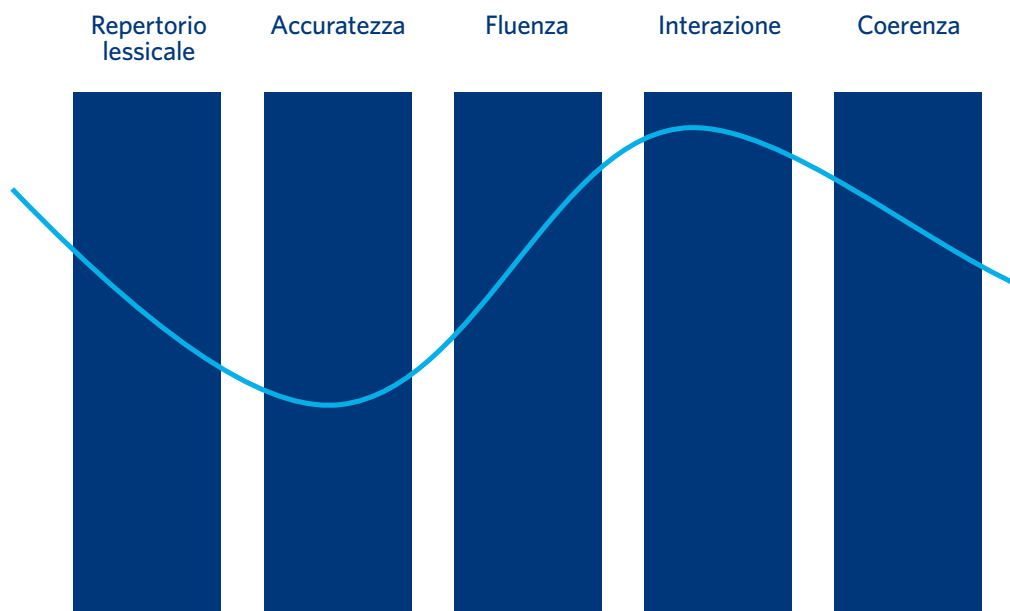
I punteggi collocano i candidati su una scala, valutando le performance come di seguito riportato, in linea con lo standard richiesto. Questa procedura può comportare errori di correzione e di giudizio. I valutatori possono assegnare punteggi in modo incoerente o interpretare le risposte dei candidati e/o i criteri di valutazione in modo incoerente. Gli esaminatori possono essere in disaccordo con gli altri esaminatori o incoerenti nel modo in cui applicano i criteri nel corso del tempo. Le migliori pratiche di valutazione affrontano questi problemi e cercano di ridurre tali incongruenze attraverso l'applicazione di procedure di formazione e di monitoraggio rigorose, ma anche attraverso una seconda valutazione di alcune o di tutte le performance dei candidati a cura di altri valutatori. Il lavoro dei valutatori potrebbe anche essere "tarato" una seconda volta per compensare una clemenza/severità costante, anche se differenze significative richiederebbero presumibilmente una formazione ulteriore.

I criteri di valutazione dovrebbero essere in linea con lo scopo del test. Ad esempio, nel contesto migratorio, l'attenzione per l'accuratezza potrebbe non essere così rilevante quanto l'abilità di comunicare in modo efficace: l'obiettivo del migrante è in primis quello di comunicare un messaggio in modo efficace e di comprendere il nuovo mondo che lo circonda. Ne consegue che, in un test rivolto a tale utenza, i compiti dovrebbero essere focalizzati sul significato, e non sulla forma. In ottica valutativa, ciò implica che il superamento di un siffatto test dovrebbe essere determinato da quanto i candidati hanno capito e completato il task: un'enfasi, pertanto, chiaramente posta su aspetti pragmatici, piuttosto che sull'accuratezza.

Quanto detto finora si differenzia da quanto previsto, per esempio, per un test per l'accesso a un corso di studi universitari, dove l'accuratezza può rivestire un'importanza maggiore.

I criteri di valutazione dovrebbero, inoltre, tener conto della mancanza di un profilo omogeneo. Ad esempio, la Figura 7 presenta un esempio di performance di produzione orale a livello A2. Essa mostra una persona con vocabolario limitato, ottime capacità comunicative, in grado di interagire in modo abbastanza scorrevole e coerente, ma con errori grammaticali di base. La figura mostra come la capacità d'interazione possa essere comunemente superiore rispetto all'accuratezza nei livelli bassi di competenza.

Figura 7 Il profilo di una performance di produzione orale



6.8 Monitoraggio

Così come per il monitoraggio del comportamento degli esaminatori, è importante che chi sviluppa i test di lingua raccolga e analizzi le informazioni ottenute dalle risposte dei candidati e le informazioni sociolinguistiche sui candidati, ad esempio l'età e il sesso. Ciò è necessario per garantire che:

- ogni test misuri l'abilità che si prefigge di testare;
- le abilità siano misurate in modo coerente per tutte le versioni dello stesso test, passate e future;
- ogni test funzioni in un modo equo per tutti i potenziali candidati, a prescindere da quale sia il loro background.

I risultati di tale monitoraggio potrebbero poi essere utilizzati per garantire che i risultati del test rappresentino accuratamente l'abilità del candidato. Inoltre, le conclusioni tratte dalle analisi possono avere ricadute sui processi di costruzione dei test, di somministrazione e di valutazione, in modo che questi processi possano essere continuamente migliorati.

Monitoraggio delle risposte del candidato

Durante le somministrazioni ufficiali del test, le risposte dei candidati sono utilizzate sia per misurare le abilità linguistiche dei candidati sia per dare a chi fornisce il test informazioni sul funzionamento degli item e dei task. Gli item dovrebbero essere giudicati non solo in base al loro livello di difficoltà, ma anche dalla misura in cui essi discriminano tra candidati forti e deboli, perché lo scopo principale di un test è di distinguere tra questi due gruppi. È auspicabile che sia predisposto un archivio di queste e di altre statistiche e che un confronto debba esser fatto tra le versioni precedenti e future del test. Questo consentirà a chi fornisce il test di garantire che i risultati di versioni o sessioni diverse del test siano comparabili tra loro. Nei casi in cui la costruzione di un test sia stata basata sul pretesting, è probabile che gli item e i task possano funzionare come previsto nella versione ufficiale del test. Tuttavia, la conferma di questo presupposto attraverso un'analisi è importante, e un'indagine seguita da un'azione correttiva può essere necessaria nel momento in cui la performance non è conforme a quanto previsto. Di sicuro, è importante anche che una particolare versione del test denoti l'abilità dei candidati in un modo che sia coerente con le versioni precedenti e future. Per questo motivo, i dati ottenuti dalle risposte al test sono spesso usati per aiutare a definire le fasce di punteggio e le soglie di superamento.

Monitoraggio degli errori (*bias*)

Tecniche simili a quelle sopra descritte dovrebbero essere applicate alle performance di gruppi di candidati con gli stessi livelli di competenza. Se, ad esempio, rispetto ad altri candidati dello stesso livello, risulta che candidati di una particolare nazionalità hanno ottenuto un punteggio migliore o peggiore con un item o gruppo di item, questo può dipendere da un errore nell'item generato nei confronti di persone di una particolare nazionalità; e questo sarebbe di conseguenza ingiusto. Tuttavia, la causa può dipendere anche da differenze linguistiche o somiglianze tra le lingue native e quelle target, che non possono essere considerate imparziali. In entrambi i casi, nel momento in cui un'indagine quantitativa rivela possibili errori, si rende necessaria un'indagine qualitativa. Se un item presenta un errore (*bias*), questo può richiedere la sua eliminazione e/o modifiche alle procedure con cui gli item sono elaborati.

6.9 Studi di impatto

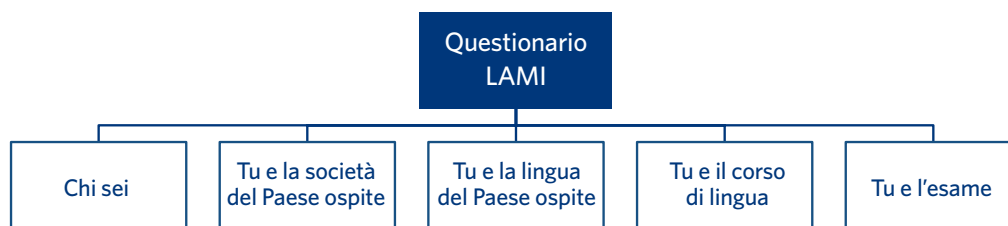
Chi fornisce test a un gran numero di candidati, o chi distribuisce test a livello internazionale, non può facilmente prendere in considerazione i tratti della personalità, imparare a conoscere la storia personale di ogni singolo candidato in fase di valutazione della loro competenza linguistica. Inoltre, a prescindere dallo scopo e dalla portata, chi fornisce i test non può sempre controllare come le persone si preparano al test, o come le parti interessate siano coinvolte nel processo di svolgimento del test o interpretare gli obiettivi della valutazione in termini di approccio didattico e così via. Ciò significa che, quando si ha a che fare con le conseguenze di un test, l'impatto è inevitabile. Un obiettivo realistico è quindi quello di minimizzare la possibilità di conseguenze negative, e favorire un impatto positivo.

Una volta selezionato il metodo di valutazione, considerazioni sull'uso del test e sulle sue conseguenze sono molto importanti, ad esempio l'uso di un test può avere alcune conseguenze di portata molto vasta e inaspettata. È consigliabile che, nella pianificazione della valutazione, le possibili conseguenze siano attentamente considerate e che, durante le attività di valutazione, la ricerca sia effettuata per scoprire quali sono le conseguenze effettive. Possibili conseguenze potrebbero essere i cambiamenti nelle pratiche d'insegnamento e apprendimento come risultato del test, per esempio.

I language tester possono studiare l'impatto del test, ovvero svolgere studi d'impatto, attraverso la raccolta di feedback, fornendo prove e analizzando dati. Dati tipici raccolti possono essere quantitativi, come ad esempio i punteggi dei test, e sociolinguistici, come l'età, le lingue parlate, la formazione linguistica precedente e il bagaglio formativo di chi sostiene il test, per esempio. I dati qualitativi possono essere raccolti anche per mezzo di questionari, sondaggi e interviste. Si tratta di solito di attitudini, motivazioni ed esperienze del candidato e di altre parti interessate, come chi eroga i corsi e i responsabili politici in relazione al test, alla lingua e al Paese ospite. Ai candidati può essere chiesto, ad esempio, quali sono le ragioni per cui sostengono il test, i motivi per cui utilizzano la lingua del Paese ospite, e le loro esperienze linguistiche nell'interazione all'interno della comunità.

Al fine di facilitare la raccolta dei dati per i membri LAMI, il gruppo di studio LAMI ha prodotto un Questionario LAMI (LQ), come strumento condiviso per studiare l'impatto dei corsi di lingua e dei test nel contesto migratorio. La Figura 8 mostra la struttura e il contenuto del LQ (nella sezione Ulteriori letture è disponibile un link al modello completo del LQ nella versione inglese). Questo è un modello generale che può essere adattato, in base al contesto dei diversi Paesi. Può anche essere tradotto nella lingua del migrante o nella lingua del Paese ospite, a seconda del contesto e del livello di competenza linguistica del migrante.

Figura 8 *Struttura e contenuto del Questionario LAMI*



Ulteriori letture:

LAMI Questionnaire - www.alte.org/attachments/files/lami_questionnaire_english_template_byzjt.pdf

AERA/APA/NCME Standards for Educational and Psychological Testing - www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx

ALTE Authoring Group (2011) Manual for Language Test Development and Examining, Strasbourg: Council of Europe.

ALTE COP QMS Checklists - www.alte.org/quality_assurance/code/checklist.php

ALTE Minimum standards for establishing quality profiles in ALTE examinations - www.alte.org/attachments/files/minimum_standards.pdf

ALTE Principles of Good Practice - www.alte.org/attachments/files/good_practice.pdf

CEFR Grids for the analysis of test tasks (listening, reading, speaking and writing) - www.coe.int/t/dg4/linguistic/

Content Analysis Checklists - www.alte.org/projects/content_analysis_checklists

European Language Portfolio - www.coe.int/portfolio

EALTA Guidelines for Good Practice - www.ealta.eu.org/guidelines.htm

European Commission (2005) Special Educational Needs in Europe. The Teaching & Learning of Languages. Teaching Languages to Learners with Special Needs, Strasbourg: European Commission, available online: tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf

ILTA Draft Code of Practice - www.iltaonline.com/index.php/enUS/resources/ilta-guidelines-for-practice

Item Writer Guidelines - www.alte.org/projects/item_writer_guidelines

7 Conclusioni

L'uso dei test per scopi migratori e per la cittadinanza è complesso. Il presente opuscolo ha evidenziato le questioni che è necessario considerare e, di conseguenza, le questioni di cui gli addetti alle politiche dovrebbero occuparsi. La prima di queste è la definizione e lo scopo di una politica migratoria. La politica deve prima di tutto considerare se è necessario richiedere ai migranti di dimostrare la propria competenza linguistica attraverso una forma di valutazione. Se una valutazione si ritiene necessaria, il passaggio successivo consiste nel prendere in considerazione il livello di competenza, le abilità da testare, e il tipo di valutazione che risulta appropriato al gruppo dei migranti in questione.

Una volta che queste decisioni sono state prese, chi fornisce i test potrebbe fornire considerazioni più dettagliate sul tipo di valutazione necessaria per gli scopi prefissati, e che cosa ci si aspetta di misurare. Nel momento in cui si decide di utilizzare un test, è di vitale importanza che il test soddisfi i requisiti evidenziati nel presente opuscolo. Il test dovrebbe essere continuamente monitorato per garantire il suo funzionamento e la sua qualità. Devono essere messi in pratica auditing affidabili e procedure di controllo di qualità, come ad esempio l'ALTE Q-mark.

Non va dimenticato che i risultati di un test possono avere conseguenze importanti per i candidati, per gruppi di persone più ampi e per la società nel suo insieme. Tra queste conseguenze rientrano quelle relative ai diritti civili e umani del candidato. Al fine di garantire l'uso efficace ed equo di un test di lingua per scopi migratori, coloro che definiscono la politica devono lavorare con chi fornisce i test su diversi aspetti una volta presa la decisione di utilizzare una prova di valutazione. Questi aspetti comprendono la definizione dello scopo preciso del test e l'assegnazione di risorse per completare con successo tutte le fasi di sviluppo del test e dell'uso del test. In ogni momento, l'equità del test dovrebbe essere considerata di primaria importanza.

Appendici

Appendice 1: I livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)

Tabella 5 Livelli comuni di riferimento del QCER: Comprensione generale di un testo scritto (Consiglio d'Europa 2002:87)

C2	È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterari astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti.
C1	È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.
B1	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro. È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Tabella 6 Livelli comuni di riferimento del QCER: Comprensione orale generale (Consiglio d'Europa 2002:83)

C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione. È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.
B1	È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Tabella 7 Livelli comuni di riferimento del QCER: Produzione scritta generale (Consiglio d'Europa 2002:77)

C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Tabella 8 Livelli comuni di riferimento del QCER: Interazione scritta generale (Consiglio d'Europa 2002:102)

C2	Come per C1.
C1	È in grado di esprimersi con chiarezza e precisione, adattandosi al destinatario in modo flessibile ed efficace.
B2	È in grado di dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto dagli altri.
B1	È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante.
A2	È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.
A1	È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.

Tabella 9 Livelli comuni di riferimento del QCER: Produzione orale generale (Consiglio d'Europa 2002:73)

C2	È in grado di fare un discorso chiaro, fluente e ben strutturato con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a notare e ricordare i punti significativi.
C1	È in grado di fornire descrizioni ed esposizioni chiare e precise di argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate, mettendo opportunamente in evidenza gli aspetti significativi e sostenendoli con particolari pertinenti. È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
B1	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.

Tabella 10 *Livelli comuni di riferimento del QCER: Interazione orale generale (Consiglio d'Europa 2002:93)*

C2	Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni. Esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi modificatori del discorso. Aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con disinvoltura tale che l'interlocutore quasi non se ne accorge.
C1	È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.
B2	È in grado di utilizzare la lingua con scioltezza, correttezza ed efficacia, per parlare di un'ampia gamma di argomenti di ordine generale, accademico, professionale o che si riferiscano al tempo libero, segnalando con chiarezza le relazioni tra i concetti. Comunica spontaneamente con buona padronanza grammaticale, dando raramente l'impressione di doversi limitare in ciò che vuole dire e adottando un livello di formalità adatto alle circostanze.
	È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni.
B1	È in grado di comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari, di routine o no, che lo/la interessino o si riferiscano alla sua professione. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Esprime il proprio pensiero su argomenti più astratti, culturali, quali film, libri, musica ecc.
	È in grado di utilizzare un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici per far fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nel corso di un viaggio. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).
A2	È in grado di interagire con ragionevole disinvoltura in situazioni strutturate e conversazioni brevi, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori. Fa fronte senza troppo sforzo a semplici scambi di routine; risponde a domande semplici e ne pone di analoghe e scambia idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili.
	È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.
A1	È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.

Fonte: Consiglio d'Europa (2002) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Firenze: La Nuova Italia - Oxford

Appendice 2: Tabelle LAMI

ALTE ha intrapreso la prima indagine sui requisiti linguistici per migranti adulti negli Stati membri del Consiglio d'Europa per l'anno 2007, in collaborazione con la Language Policy Unit del Consiglio d'Europa e con il Ministero della Cultura e della Comunicazione francese. Nel 2008 è stato pubblicato un report elaborato da Claire Extramiana e Piet Van Avermaet: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_EN.asp#P36_5035.

La tabella seguente riassume i risultati raccolti dai membri dell'ALTE e mostra la situazione pervenuta nel 2013.

Tabella 11 Sintesi dei requisiti linguistici del QCER nel 2013

Paese	Ingresso	Permesso di soggiorno	Cittadinanza	Corsi ufficiali
Repubblica Ceca*	NR	A1	B1 + test di educazione civica	Facoltativi, a pagamento
Danimarca	A1 per il ricongiungimento al coniuge: (ascolto e risposte ad alcune domande orali), con eccezione per alcune nazionalità.	A2 scritto e B1 orale	B2 + test di educazione civica	Corsi di lingua (gratuiti), solo per un certo periodo (4-5 anni). Obbligatorio solo per i rifugiati e per le persone che ricevono un sussidio di disoccupazione per esempio. Non sono previsti corsi per i test di educazione civica.
Estonia	NR	B1	B1 + test di educazione civica	Corsi su test di educazione civica (12 ore), facoltativi e gratuiti
Finlandia	NR	NR	B1 (in finlandese o svedese, in alternativa nella lingua dei segni finlandese o svedese) escludendo i minori di anni 18 e chi supera i 65 anni, gli analfabeti e chi presenta alcuni disturbi	Facoltativi, prevalentemente a pagamento
Germania*	A1 solo per i ricongiungimenti familiari (ad eccezione di certe nazionalità e persone altamente qualificate)	B1 + test di educazione civica	B1 + test di educazione civica	Corsi di lingua a titolo gratuito o a ingresso agevolato: obbligatori o facoltativi (a seconda di diversi criteri).

Paese	Ingresso	Permesso di soggiorno	Cittadinanza	Corsi ufficiali
Italia*	A2 (solo produzione orale) + educazione civica (entrambi da dimostrare entro due anni dal primo ingresso). Valido per tutti i cittadini stranieri extracomunitari (di età maggiore di 16 anni), ad eccezione di particolari casi di rifugiati.	A2 (ascolto, lettura e produzione scritta)	NR	Corsi di lingua: facoltativi e gratuiti Corsi di educazione civica: obbligatori (10 ore) e gratuiti
Lussemburgo*	NR	NR	A2 (produzione orale) B1 (ascolto)	Facoltativi
Paesi Bassi*	A1	A2	A2	Nessuno
Norvegia*	NR, ma il richiedente deve documentare di aver completato una formazione di 600 lezioni in norvegese o di educazione civica per ottenere il permesso di soggiorno a lungo termine. Una conoscenza documentata di livello A2 in norvegese o nelle lingue sami (ad esempio mediante un test ufficiale) può sostituire il requisito della formazione.	NR, ma il richiedente deve documentare di aver completato una formazione di 600 lezioni in norvegese o di educazione civica per ottenere il permesso di soggiorno a lungo termine. Una conoscenza documentata di livello A2 in norvegese o nelle lingue sami (ad esempio mediante un test ufficiale) può sostituire il requisito della formazione.	Gli immigrati che intendono fare richiesta per la cittadinanza ed hanno tra i 18 e i 55 anni devono superare il Norskprøven, un test di produzione orale di livello A2 o oltre, e di educazione civica (in norvegese) Aggiornato a Dicembre 2015	Il comune offre lezioni dal livello A1 al B2. Obbligatori e gratuiti per i rifugiati e i ricongiungimenti familiari di rifugiati di età compresa tra i 16 e i 55 anni, ricongiungimenti familiari per i cittadini norvegesi o nordici di età compresa tra i 16 e i 55 anni. Facoltativo e gratuito per i gruppi di cui sopra (età 55-67). Obbligatori, ma a pagamento per gli immigrati lavoratori al di fuori delle regolamentazioni del SEE e dell'AELS (età 16-55).
Slovenia	NR	NR	A2-B1	Corsi di lingua opzionali e gratuiti (da 120 a 180 ore)

Paese	Ingresso	Permesso di soggiorno	Cittadinanza	Corsi ufficiali
Regno Unito*	A1 per ricongiungimenti familiari; B1 per permessi di studio e per accedere a corsi di laurea (B2 in caso di laurea magistrale); B1 per permessi di lavoro o generici (permessi di soggiorno per motivi religiosi - B2 e per motivi sportivi - A1).	B1 + test di educazione civica	B1 + test di educazione civica	Facoltativi

KoS= Knowledge of Society (Educazione civica)

NR= Nessun requisito

*Per ulteriori informazioni consultare i "Poster dei singoli Paesi"

Tabella 12 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione di corsi nella Repubblica Ceca

Repubblica Ceca	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> NR
Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER richiesto: A1 Istituzione coinvolta: Ministro dell'Interno Motivazione del test/utenti coinvolti: cittadini extracomunitari (ad eccezione di quelli provenienti da Norvegia, Islanda, Liechtenstein e Svizzera). Un cittadino straniero può richiedere un permesso di soggiorno dopo aver risieduto nella Repubblica Ceca per 5 anni in modo continuativo. Formato del test <ul style="list-style-type: none"> √ abilità testate: lettura, ascolto, produzione scritta, produzione orale √ contenuto: competenza generale della lingua √ la prima sessione d'esame è coperta da un voucher del Ministero dell'Interno (gratis). Centri coinvolti nell'elaborazione del test: gruppo di esperti coordinati dal National Institute for Education. Centri coinvolti nella somministrazione del test <ul style="list-style-type: none"> √ numero: 56 √ profilo: scuole di lingua autorizzate a somministrare esami di stato di lingua e dipartimenti universitari selezionati. Esaminatori coinvolti <ul style="list-style-type: none"> √ numero: oltre 200 √ profilo: insegnanti, preferibilmente con esperienza nella didattica della lingua ceca a stranieri, che hanno completato la formazione per esaminatori della Lingua Ceca per il Permesso di Soggiorno. <p>Ulteriori informazioni: www.check-your-czech.com</p>

Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER richiesto: B1 ▪ Istituzione coinvolta: Ministro dell'Interno ▪ Motivazione del test/utenti coinvolti: Uno straniero può richiedere la cittadinanza dopo aver ottenuto un permesso di soggiorno nella Repubblica Ceca per almeno 5 anni, o nel caso di candidati comunitari, per 3 anni. ▪ Formato del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: lettura, ascolto, produzione scritta, produzione orale ✓ contenuto: competenza generale della lingua ed educazione civica ✓ a pagamento ▪ Centri coinvolti nell'elaborazione del test: il National Institute for Education (KoS) e un full member dell'ALTE, che al momento è la Charles University, l'Institute for Language and Preparatory Studies (ILPS CU, il test di lingua). ▪ Centri coinvolti nella somministrazione del test <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: 12 ✓ profilo: centri di studio dell'ILPS CU e i dipartimenti universitari impiegati dall'ILPS CU. ▪ Esaminatori coinvolti: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 150 (Ottobre 2015) ✓ profilo: esaminatori e valutatori devono avere un diploma in studi cechi/ceco come lingua straniera e almeno tre anni di esperienza nell'insegnamento della lingua ceca a stranieri; devono aver completato un percorso di formazione. <p>Ulteriori informazioni: www.check-your-czech.com e ujop.cuni.cz/obcanstvi</p>
Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NR ▪ Altre informazioni: Non è obbligatorio frequentare i corsi per iscriversi agli esami di lingua ceca per il rilascio del permesso di soggiorno o per l'esame per ottenere la cittadinanza ceca. <p>Alcune organizzazioni non-profit offrono corsi gratuiti utilizzando borse di studio e allo stesso modo operano i centri che sostengono l'integrazione degli stranieri, che si possono trovare in ogni regione a partire da progetti finanziati dal Ministero dell'Interno.</p> <p>L'offerta dei corsi che sono a pagamento è molto ampia. Questi corsi di lingua sono offerti da istituti universitari, scuole di lingua autorizzate a somministrare esami di stato, e scuole di lingua private.</p>

Tabella 13 *Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione di corsi in Finlandia*

Finlandia	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NR
Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NR
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER richiesto: B1 ▪ Formato del test <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: ascolto, lettura, produzione orale, produzione scritta ✓ contenuto: solo competenza linguistica ✓ gratuito o a pagamento: varia (a pagamento a cura dei candidati, datore di lavoro o amministrazione dell'azienda) ▪ Centri coinvolti nell'elaborazione del test: CALS (Università di Jyväskylä). ▪ Centri coinvolti nella somministrazione del test: FNBE (Finnish National Board of Education) + CALS + vari istituti sotto la supervisione del sopramenzionato. ▪ Esaminatori coinvolti: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: 104 Finlandesi, 42 Svedesi ✓ profilo: MA in language testing

-
- Corsi ufficiali
- Livello del QCER in linea con la legge sull'Integrazione, l'obiettivo del corso d'integrazione è il raggiungimento del livello B1.1 nella lingua finlandese o svedese, anche se il livello di competenza da raggiungere durante la formazione può variare a seconda delle opportunità di lavoro dello studente, bagaglio formativo, ed ulteriori piani di carriera.
 - Il corso d'integrazione in Finlandia è regolato da due atti legislativi: l'Act on the Promotion of Integration (1386/2010) e l'Act on the Public Employment Service (1198/2009). Dal momento che il corso di integrazione è in primo luogo una formazione al mercato del lavoro, gli studenti sono clienti dell'ufficio EED. L'obiettivo della formazione è di favorire le competenze professionali degli studenti e l'occupazione.
 - Formato:
 - ✓ Ore erogate: lo scopo e il contenuto della formazione in materia di integrazione dovrebbero variare in base ai bisogni individuali di ogni studente e al livello di riferimento per la valutazione. Obiettivo massimo della formazione possono essere 60 crediti in cui un credito equivale a circa 35 ore di lavoro da parte dello studente (= 2100 ore).
 - ✓ Contenuto (lingua e/o educazione civica): il corso d'integrazione è costituito dai seguenti ambiti: competenze linguistico-comunicative in finlandese / svedese (30-40 crediti), competenze civica e professionale (15-25 crediti); quest'ultima deve includere uno o più periodi di tirocinio con un equivalente totale minimo di sei crediti, e il consiglio di orientamento (5 crediti). Per i migranti che hanno una minima esperienza pregressa con la lettura e la scrittura in lingue diverse dal finlandese e lo svedese è previsto un curriculum apposito. La durata media dei percorsi di alfabetizzazione è di 160-200 giorni, con un totale di 32-40 crediti, a seconda dei bisogni dell'apprendente.
 - ✓ Obbligatorie o facoltative: il corso d'integrazione è finanziato dall'amministrazione dell'azienda, e organizzato da istituti di formazione pubblici e privati, in collaborazione con le organizzazioni non governative e i centri per l'impiego locali nel diagnosticare le competenze e i bisogni degli studenti. Per i migranti che sono clienti del centro per l'impiego, la formazione è obbligatoria. I migranti sono assistiti da sovvenzioni del lavoro o sussidi di formazione, e il rimborso per le spese di viaggio e di vitto (assegno di mantenimento) possono essere forniti se i migranti vivono in un comune diverso da quello in cui avviene il corso d'integrazione, o sta svolgendo altri studi equivalenti al corso d'integrazione e autorizzato dall'ufficio del lavoro. Questi studi possono essere, ad esempio, finlandese (o svedese) corsi di lingua in generale, gli studi in materia di istruzione di base, formazione preparatoria per la formazione professionale, e gli studi nel campo dell'istruzione superiore.
 - ✓ gratuiti o a pagamento per gli studenti (v. sopra)
 - Centri coinvolti nella formazione:
 - ✓ numero: 150-250
 - ✓ profili vari: ad esempio centri per l'educazione degli adulti, istituti professionali, organizzazioni educative private, istituti di educazione non formale, organizzazioni non governative, università.
 - Insegnanti coinvolti nella formazione:
 - ✓ numero: 200-300
 - ✓ profilo: prevalentemente con laurea magistrale e formazione pedagogica o esperienza pregressa nella formazione degli adulti.

Ulteriori informazioni:

Finnish National Board of Education (2012a) National Core Curriculum for Integration Training for Adult Migrants 2012, Helsinki: Finnish National Board of Education. Available from: www.oph.fi/download/140755_national_core_curriculum_for_integration_training_for_adult_immigrants_2012.pdf

Finnish National Board of Education (2012b) National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012, Helsinki: Finnish National Board of Education. Available from: www.oph.fi/download/140756_national_core_curriculum_for_literacy_training_for_adult_immigrants_2012.pdf

Tabella 14 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi nelle Fiandre

Le Fiandre	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> NR
Permesso di soggiorno	<p>Studenti alfabetizzati di livello A2 non devono superare un test di lingua di livello A2, ma devono dimostrare una frequenza regolare.</p> <p>Ogni certificato di livello A2 rilasciato da un centro per l'istruzione di base, un centro per l'educazione degli adulti o un centro linguistico universitario è accettato.</p> <p>Il formato di prova o il contenuto non è semplificato, ma in genere questi corsi si concentrano sull'uso funzionale della lingua. La certificazione può essere basata su una valutazione continua o su una prova finale. Il contenuto di questi test è determinato dai centri e talvolta dai singoli docenti.</p> <p>I test sono collegati a corsi, che possono essere gratuiti o possono costare fino a 106 € (a seconda delle condizioni economiche del discente). In genere, un'ora di insegnamento avrà un costo di 0,60 €. I test non devono essere pagati a parte. Gli apprendenti analfabeti non pagano mai per la formazione.</p> <p>Il numero di persone coinvolte in questo processo è difficile da stimare, ma attualmente, circa il 25% degli studenti nella formazione degli adulti sta imparando l'olandese. Questo numero esclude la popolazione nei centri per l'istruzione di base.</p>
Cittadinanza	<p>Per acquisire la cittadinanza è richiesta la conoscenza di una delle tre lingue ufficiali (olandese, francese, tedesco), a seconda della regione in cui s'intende vivere (differenti regioni hanno differenti lingue ufficiali).</p>
Corsi ufficiali	<p>Non sono previsti corsi ufficiali. A seconda del profilo, si consiglia agli studenti L2 di iscriversi in un centro di istruzione di base, un centro per l'educazione degli adulti o un centro linguistico universitario. Ci sono programmi di formazione degli insegnanti specifici per la didattica dell'olandese L2, ma non sono obbligatori.</p> <p>Nei percorsi di formazione degli insegnanti, poca attenzione è rivolta all'insegnamento della L2.</p>

Tabella 15 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi in Germania

Germania	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER richiesto: A1 Motivazione del test/utenti coinvolti: ricongiungimento familiare (coniuge). Fanno eccezione alcune nazionalità e le persone altamente qualificate, per le quali non sono previsti requisiti. Formato del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ascolto, Lettura, Produzione scritta, Produzione orale ✓ Lingua ✓ A pagamento per i candidati Sviluppato in modo centralizzato dal Goethe-Institut o telc GmbH.
Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER richiesto: B1 Utenti coinvolti: persone che non sono cittadini dell'UE o di un Paese appartenente al SEE o della Svizzera. DTZ* test + test di educazione civica Formato del DTZ test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ascolto, Lettura, Produzione scritta, Produzione orale ✓ Lingua ✓ Gratuito in quanto parte del corso d'integrazione ✓ Somministrazione centralizzata a cura del telc GmbH Centri coinvolti: centri d'esame accreditati dal Federal Office for Migration and Refugees.
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER richiesto: B1 "Ausreichende Deutschkenntnisse" Utenti coinvolti: coloro i quali non sono figli di almeno un genitore di nazionalità tedesca, o nel caso in cui almeno un genitore ha vissuto in Germania per almeno otto anni ed ha un permesso di soggiorno regolare.

Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> • Livello del QCER: finalizzati al raggiungimento del livello B1 • Erogati per: immigranti (nuovi arrivati e lungo soggiornanti) • Formato: <ul style="list-style-type: none"> ✓ contenuto: lingua ed educazione civica ✓ facoltativo, ma obbligatorio per chi è entrato dopo il 2005 e ha una competenza linguistica bassa, oppure nel caso in cui l'amministrazione dell'azienda lo ponga come obbligatorio ✓ in parte pagato dagli studenti (€1,20 a lezione), tasse escluse per i disoccupati. • Centri coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ 5,063 (02.09.2014) ✓ 17 criteri in base ai quali sono assegnati i punteggi; è necessario raggiungere un punteggio minimo. Sono oggetto di valutazione: l'esperienza nell'erogazione di corsi, la qualità delle aule e apparecchiature tecniche, la qualificazione del personale, la qualità della gestione. • Insegnanti coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autorizzati dal Federal Office for Migration and Integration. • Test di fine corso: DTZ (A2/B1, B1 è il livello richiesto per il permesso di soggiorno e la cittadinanza) + test di educazione civica.
-----------------	---

*DTZ= Deutsch-Test für Zuwanderer

Tabella 16 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi in Italia

Italia	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> • NR
Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> • Livello richiesto del QCER: A2 • Motivazione del test/utenti coinvolti: <ol style="list-style-type: none"> 1. Accordo d'Integrazione per il permesso di soggiorno: cittadini extracomunitari > 16 anni, che richiedono il permesso per più di un anno, ad eccezione dei rifugiati e dei ricongiungimenti familiari. 2. Permesso di soggiorno UE (permesso a lungo termine, possibile dopo 5 anni di residenza in Italia): cittadini extracomunitari > 16 anni, ad eccezione dei rifugiati. • Formato del test (caso n. 1): <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: solo produzione orale ✓ contenuto: lingua ed educazione civica (10') ✓ gratuito. • Formato del test (caso n. 2): <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: Ascolto, Lettura, Produzione scritta ✓ contenuto: solo competenza (1 ora) ✓ gratuito. • Centri coinvolti nell'elaborazione del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Una selezione di scuole nell'ambito di una rete di scuole statali chiamate CTP/CPIA. • Centri coinvolti nella somministrazione del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 250 ✓ profilo: CTP/CPIA. • Esaminatori coinvolti: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 1000 ✓ profilo: docenti statali, formati nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri adulti. <p>Ulteriori informazioni: per quanto riguarda i requisiti linguistici il Ministero dell'Interno riconosce le certificazioni di livello A2 (su 4 abilità linguistiche principali) elaborate e somministrate da uno dei seguenti Enti certificatori: CVCL (Università per Stranieri di Perugia), CILS (Università per Stranieri di Siena), Roma Tre (Università degli Studi Roma Tre) e PLIDA (Società Dante Alighieri). In questo caso il test è a pagamento per il candidato (circa €30).</p> <p>Se il migrante riesce a frequentare con profitto (superando l'esame finale) un corso di lingua come di seguito descritto, non è obbligato a sostenere il test.</p>
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> • NR

Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER: A1-A2 ▪ Erogati per: aiutare gli adulti migranti (> 16 anni) a raggiungere il livello A2. ▪ Formato: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ore erogate: max. 200 ✓ contenuto lingua ed educazione civica ✓ facoltativi ✓ gratuiti. ▪ Centri coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: tutte le scuole statali denominate CTP/CPIA (circa 500) ✓ profilo: CTP/CPIA. ▪ Docenti coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 4000 ✓ profilo: docenti statali, formati nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri adulti. <p>Ulteriori informazioni: la legge fornisce 10 ore di una sessione obbligatoria sui temi dell'educazione civica, in quanto parte dell'Accordo d'Integrazione.</p> <p>Questa sessione è amministrata dagli stessi centri (una selezione di CTP/CPIA) coinvolti nell'elaborazione e nella somministrazione del test obbligatorio.</p> <p>In questo caso solo gli utenti coinvolti nell'Accordo devono frequentare la sessione. Questa è programmata nei primi 3 mesi di residenza in Italia ed è erogata nella loro lingua madre.</p>
-----------------	---

Tabella 17 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi nel Lussemburgo

Lussemburgo	
Ingresso	▪ NR
Permesso di soggiorno	▪ NR
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER richiesto: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A2: interazione orale ✓ B1: comprensione orale ▪ Utenti coinvolti: richiedenti che hanno vissuto nel Lussemburgo almeno 7 anni. ▪ Formato test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: produzione orale e ascolto ✓ contenuto: competenza generale della lingua ✓ €75, rimborsato dallo Stato ▪ Elaborazione del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il test è sviluppato e somministrato dall'Institut national des langues. Esiste solo un centro d'esame. ▪ Esaminatori coinvolti: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: 16 ✓ profilo: docenti della lingua lussemburghese a stranieri formati presso l'Istituto.
Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non è obbligatorio frequentare i corsi per iscriversi al test di lingua. ▪ Una parte delle tasse per i corsi di lingua sono rimborsati dallo Stato per la naturalizzazione del candidato. ▪ Corsi per la cittadinanza: candidati devono frequentare almeno 3 corsi su 6.

Tabella 18 Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi in Norvegia (Dic 2015)

Norvegia	
Ingresso	▪ NR

Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER richiesto: ▪ NR, ma il richiedente deve dimostrare di aver completato la formazione di 600 lezioni in norvegese ed educazione civica per ottenere il permesso di soggiorno. Una conoscenza documentata della lingua norvegese e sami (ad esempio con un test ufficiale) minimo di livello A2 (o equivalente) può sostituire il requisito della formazione. ▪ Motivazione del test/utenti coinvolti: possono fare richiesta dopo aver vissuto in Norvegia in modo continuativo per 3 anni. ▪ Formato del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: Lettura, Ascolto, Produzione scritta, Produzione orale ✓ contenuto: lingua ed educazione civica ✓ gratuito la prima volta per i candidati che hanno diritto alla formazione gratuita. ▪ Centri coinvolti nell'elaborazione del test: Vox – Norwegian agency per l'apprendimento permanente. ▪ Centri coinvolti nella somministrazione del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 220 ✓ profilo: scuola pubblica ▪ Esaminatori coinvolti <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: non pervenuto ✓ Profilo: Per il test di produzione orale: docenti della scuola pubblica. Per il test di produzione scritta: valutatori formati.
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER richiesto: aver superato il Norskprøven, produzione orale al livello A2 o oltre, ed educazione civica (in norvegese). ▪ Motivazione del test/utenti coinvolti: può applicare il richiedente che ha vissuto in Norvegia per un totale di sette anni, negli ultimi dieci anni. ▪ Formato del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ abilità testate: Lettura, Ascolto, Produzione scritta, Produzione orale ✓ contenuto: lingua ed educazione civica ✓ gratuito per la prima volta per i candidati che hanno diritto alla formazione gratuita. ▪ Centri coinvolti nell'elaborazione del test: Vox – Norwegian agency per l'apprendimento permanente. ▪ Centri coinvolti nella somministrazione del test <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: circa 220 ✓ profilo: scuola pubblica. ▪ Esaminatori coinvolti <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: non pervenuto ✓ profilo: Per il test di produzione orale: docenti della scuola pubblica. Per il test di produzione scritta: valutatori formati
Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livello del QCER: A1 – B2 ▪ Erogati per: rifugiati e membri di ricongiungimenti familiari di rifugiati, ricongiungimenti familiari di cittadini norvegesi o nordici che vivono in Norvegia, immigrati lavoratori al di fuori delle regolamentazioni del SEE e dell'AELS. ▪ Formato: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ore erogate: 600 ✓ contenuto: 550 ore di lingua + 50 ore di educazione civica. ✓ Obbligatori per rifugiati e membri dei ricongiungimenti familiari di rifugiati, età 16-55, ricongiungimenti familiari a cittadini norvegesi o nordici, età 16-55. Obbligatorio per immigrati lavoratori al di fuori delle regolamentazioni del SEE e dell'AELS (età 16-55). ✓ Gratuito per rifugiati e membri del ricongiungimento familiare dei rifugiati, età 16-67, ricongiungimento familiare ai cittadini norvegesi o nordici, età 16-67. ▪ Centri coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: non pervenuto ✓ profilo: scuole pubbliche ▪ Docenti coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ numero: non pervenuto ✓ profilo: non pervenuto

Tabella 19 *Requisiti corrispondenti ai livelli del QCER ed erogazione dei corsi in Spagna*

Spagna	
Ingresso	<ul style="list-style-type: none"> NR
Permesso di soggiorno	<ul style="list-style-type: none"> NR
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER richiesto: A2. Motivazione del test/utenti coinvolti: Nuove regole per ottenere la cittadinanza spagnola. Tra gli altri requisiti i richiedenti devono superare due test progettati e somministrati dall'Istituto Cervantes in accordo con la normativa vigente. Cittadini di Paesi o territori in cui lo spagnolo non è lingua ufficiale devono dimostrare la padronanza della lingua ottenendo un DELE - un diploma di lingua spagnola rilasciato dall'Istituto Cervantes per conto del Ministero dell'Educazione, della Cultura e dello Sport - di livello A2 o superiore. Pur possedendo un diploma DELE di lingua spagnola, i richiedenti la cittadinanza spagnola devono soddisfare altri requisiti, incluso dimostrare una conoscenza degli aspetti costituzionali, sociali e culturali della vita spagnola superando il test del CCSE, progettato per questo scopo specifico dall'Istituto Cervantes. Minori o persone con bisogni speciali sono esenti da entrambi gli esami. Test del CCSE: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abilità testate: non è un test di lingua centralizzato; i richiedenti devono essere alfabetizzati. Formato: scelta multipla. ✓ Contenuto: aspetti costituzionali, sociali e culturali della vita spagnola. Centri coinvolti nell'elaborazione del test: Istituto Cervantes. Centri coinvolti nella somministrazione del test: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Numero: circa 118 ✓ Profilo: Università, scuole spagnole, centri d'esame accreditati dell'Istituto Cervantes. Esaminatori coinvolti: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Numero: NR. Necessari solo per il DELE A2, non per il test del CCSE. Personale ausiliare non accademico
Corsi ufficiali	<ul style="list-style-type: none"> Livello del QCER: NR Erogati per: NR Formato: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ore erogate: NR ✓ Contenuto: NR Centri coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Numero: NR ✓ Profilo: NR Docenti coinvolti nella formazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Numero: NR ✓ Profilo: NR

Appendice 3: Poster LAMI

I poster dei singoli Paesi sono disponibili sul sito dell'ALTE www.alte.org e ai seguenti link:

Belgio:

www.alte.org/attachments/files/ce_3664_5y06_d_lami_poster_dutch_print_tmcn8.pdf (in olandese)

www.alte.org/attachments/files/ce_3664_5y06_d_lami_poster_english_print_szo2t.pdf (in inglese)

Repubblica Ceca:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_czech_czech_mm_ppl_2_xhbxz.pdf (in ceco)

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_czech_eng_mm_ppl_1_bovvr.pdf (in inglese)

Germania:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_germany_grm_mm_ppl_s21aw.pdf (in tedesco)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_germany_eng_mm_ppl_lkoef.pdf (in inglese)

Italia:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_italy_italian_mm_ppl_w1dzk.pdf (in italiano)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_italy_eng_mm_ppl_qpx63.pdf (in inglese)

Lussemburgo:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_luxembourg_lux_mm_ppl_as3we.pdf (in lussemburghese)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_luxembourg_eng_mm_ppl_x6emk.pdf (in inglese)

Paesi Bassi:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_nlands_nlands_mm_ppl_4_z4kkf.pdf (in olandese)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_nlands_eng_mm_ppl_3_hrt8v.pdf (in inglese)

Norvegia:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_norway_norway_mm_ppl_d54uw.pdf (in norvegese)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_norway_eng_mm_ppl_3j15f.pdf (in inglese)

Portogallo:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_portugal_port_mm_ppl_2_xphdw.pdf (in portoghese)
www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_portugal_eng_mm_ppl_2_5l85c.pdf (in inglese)

Federazione Russa:

www.alte.org/attachments/files/lami_poster_russia_english_1xysd.pdf (in inglese)

Regno Unito:

www.alte.org/attachments/files/ce_2530_4y03_p_alte_paris_lami_poster_english_mm_ppl_cnhl5.pdf (in inglese)

Appendice 4: Bibliografia

Adami H (2008) *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, Strasbourg: Council of Europe:
www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/Adami_Migrants_EN.pdf

AERA/APA/NCME Standards for Educational and Psychological Testing - www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx

ALTE Authoring Group (1998) *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Studies in Language Testing volume 6, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

ALTE Authoring Group (2011) *Manual for Language Test Development and Examining*, Strasbourg: Council of Europe.

ALTE Code of Practice - www.alte.org/setting_standards/code_of_practice

ALTE COP QMS Checklists - www.alte.org/quality_assurance/code/checklist.php

ALTE Minimum standards for establishing quality profiles in ALTE examinations - www.alte.org/attachments/files/minimum_standards.pdf

ALTE Principles of Good Practice - www.alte.org/quality_assurance/code/good_practice.pdf

ALTE Standards - www.alte.org/setting_standards

Borri A, Minuz F, Rocca L and Sola C (2014) *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazio-*

ne all'A1, Loescher: Torino.

CEFR Grids for the analysis of test tasks (listening, reading, speaking and writing) - www.coe.int/t/dg4/linguistic/

Content Analysis Checklists - www.alte.org/projects/content_analysis_checklists

Consiglio d'Europa (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia - Oxford

EALTA Guidelines for Good Practice - www.ealta.eu.org/guidelines.htm

European Commission (2005) *Special Educational Needs in Europe. The Teaching & Learning of Languages. Teaching Languages to Learners with Special requirements*, Strasbourg: European Commission: tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf

European Language Portfolio: www.coe.int/portfolio

Osservazioni generali in tema di alfabetizzazione: www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy

Gorp, K and Deygers, B (2013) Task-based language assessment, in Kunnan, A (Ed) *The Companion to Language Assessment: Approaches and Development*, Oxford: Wiley-Blackwell, 578-593.

Halliday M A K (1985) *Spoken and written language*, Victoria: Deakin University Press

Esempi dei livelli europei di competenza linguistica www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#Illustrations

ILTA Code of Ethics - www.iltaonline.com/index.php/en/?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=47

ILTA Draft Code of Practice - www.iltaonline.com/index.php/enUS/resources/ilta-guidelines-for-practice

Item Writer Guidelines - www.alte.org/projects/item_writer_guidelines

JCTP Code of Fair Testing Practice in Education - www.apa.org/science/programs/testing/fair-testing.pdf

LAMI Questionnaire- www.alte.org/attachments/files/lami_questionnaire_english_template_byzjt.pdf

Little, D (2008) *The Common European Framework of Reference for Languages and the Development of Policies for the Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig08_D-Little_CEFR.ppt

Paget, A and Stevenson, N (2014) *On speaking terms*, London: Demos.

Saville, N (2009) Language assessment in the management of international migration: A framework for considering the issues, *Language Assessment Quarterly* 6 (1), 17-29.

Saville, N (2012) Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: The Cambridge ESOL approach, *Research Notes* 50, 4-8.

Shohamy, E (2014) *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, London: Routledge.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Van Avermaet, P and Rocca, L (2011) Language testing and access, in Galaczi, E D and Weir, C J (2011) *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, Studies in Language Testing volume 36, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press, 11-44.

Ringraziamenti

Il presente opuscolo è una versione rivista e corretta di un documento precedente, "Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policy makers", pubblicato nel 2008 dal Consiglio d'Europa e curato dall'ALTE per conto del Consiglio d'Europa.

Vorremmo riconoscere il contributo apportato dal gruppo di autori dell'ALTE per il loro lavoro sul documento precedente:

Andrew Balch	Shalini Roppe
Michael Corrigan	Heinrich Rübeling
Sara Gysen	Steffi Steiner
Henk Kuijper	Piet Van Avermaet
Michaela Perlmann-Balme	Beate Zeidler

Questa versione rivista è stata preparata da Lorenzo Rocca e Jane Lloyd per conto e con il supporto del gruppo di studio del LAMI (Language Assessment for Migration and Integration).

Vorremmo ringraziare i membri del gruppo LAMI per il loro contributo alla raccolta dei requisiti di accesso e delle informazioni sull'erogazione di corsi e sulle procedure di valutazione nei rispettivi Paesi nel corso degli anni. Vorremmo ringraziare i seguenti membri del gruppo LAMI per aver fornito materiale aggiuntivo e revisionato le bozze:

Ina Ferbežar	Sibylle Plassmann
Cecilie Hamnes Carlsen	Nick Saville
Michaela Perlmann-Balme	

Un ringraziamento va a David Little e Richard Rossner del gruppo operativo del LAMI per la revisione del testo, e a Philia Thalgott della Language Policy Unit per la Prefazione.

Vorremmo inoltre ringraziare Piet Van Avermaet per aver curato la Premessa.

I nostri ringraziamenti vanno, infine, a Nick Saville per l'Introduzione e a Coreen Docherty, Steve McKenna e John Savage del Cambridge English Language Assessment per la loro attenta revisione del testo e un controllo meticoloso.

Lorenzo Rocca e Jane Lloyd
Gennaio 2016

L'Associazione ALTE (Association of language Testers in Europe) è un'organizzazione internazionale non governativa (INGO) con status consultivo presso il Consiglio d'Europa.

Il gruppo di studio LAMI (Language Assessment for Migration and Integration) lavora per promuovere l'uso di test di lingua equi, validi e affidabili ai fini della migrazione, dell'ingresso e della cittadinanza.

Insieme con Language Policy Unit del Consiglio d'Europa, il Gruppo LAMI è pronto a incoraggiare l'uso di questo opuscolo come supporto e riferimento per il lavoro degli addetti alle politiche linguistiche.

Prodotto da:
Association of Language Testers in Europe
1 Hills Road
Cambridge
CB1 2EU
United Kingdom

www.alte.org

